C47
T99T
v42

Тюменский
государственный педагогический институт

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

UNIVERSITY OF ILLINOIS
JUN - 3 1969
LIBRARY

ПЕДАГОГ, ПЕДАГОГИКА И ШКОЛА

Сборник сорок второй

Выпуск 9

ТЮМЕНЬ — 1968

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

СВЕРДЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ.
ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ.

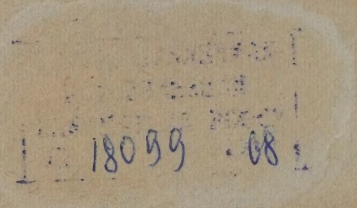
ПЕДАГОГ, ПЕДАГОГИКА И ШКОЛА

СБОРНИК СОРОК ВТОРОЙ. ВЫПУСК 9.

ТЮМЕНЬ—1968.

Редакционная коллегия:

В. А. Сластенин (отв. редактор),
П. А. Шавир, В. И. Загвязинский.



ПРЕДИСЛОВИЕ.

Новые задачи, поставленные перед школой XXIII съездом партии, переход к всеобщему среднему образованию требуют значительного повышения эффективности учебно-воспитательной работы школы. Весьма существенна в этом отношении роль педагогической науки, призванной на основе обобщения передового педагогического опыта и поисково-экспериментальной работы освещать дорогу практике, решать узловые проблемы, возникающие перед школой.

В предлагаемом вниманию читателей сборнике обобщаются результаты последних исследований преподавателей кафедр педагогики и психологии Тюменского, Ишимского и Тобольского педагогических институтов, в том числе материалы юбилейной научной конференции, проходившей в Тюменском педагогическом институте в сентябре 1967 г.

В статьях **П. А. Шавира** рассматриваются вопросы соотношения общих и специальных способностей человека, а также формы взаимосвязи способностей и склонностей. Высказываются мысли о возможностях компенсации способностей и о границах такой компенсации. Проблемы, рассматриваемые автором, имеют большое значение для разработки теории и методики профессиональной консультации.

Попытка анализа структуры педагогической одаренности в связи с задачами профессионально-педагогической ориентации старших школьников — содержится в статье **С. А. Гольдиной.**

В педагогическом плане вопросы профориентации и профконсультации обстоятельно освещаются в статье **В. И. Клейменова.** Преподаватели школ найдут в статье целый ряд полезных рекомендаций по организации различных форм профессионального просвещения и включению старшеклас-

сников в разнообразную практическую деятельность, в ходе которой они смогли бы проверить устойчивость своих склонностей, и наличие необходимых для данной деятельности способностей.

В ряде статей сборника рассматриваются вопросы дидактики и психологических основ обучения.

В первых двух статьях **В. И. Загвязинского** убедительно показана недооценка дидактической роли упражнений при преподавании гуманитарных дисциплин. Разработанная автором система творческих упражнений поможет учителям истории и обществоведения усилить развивающий характер обучения. В третьей статье того же автора выясняются вопросы научной организации труда учащихся вечерней школы. Заслуживают внимание мысли автора о необходимости особой методической инструментовки последних по расписанию уроков.

Статьи **Н. Н. Андреевой** посвящены проблеме индивидуализации самостоятельной работы учащихся. Автор акцентирует внимание на вопросе о сочетании общеклассных, групповых и индивидуальных самостоятельных работ, их видовых различиях и сходстве. Делается попытка выделить типичные модели смены психических состояний различных групп учащихся в процессе выполнения ими самостоятельных работ творческого характера. Предлагаемая автором классификация учебного материала позволяет глубже дифференцировать процесс обучения.

Статья **В. А. Сластенина** «О повышении интенсивности учебнопознавательной деятельности учащихся раскрывает некоторые научные основы передового опыта учителей Тюменской области.

Статья **Б. М. Мамаджанова** посвящена формированию представлений о положительных и отрицательных героях у детей при изучении устного народного творчества.

В статье **Н. И. Стреляновой** освещаются некоторые результаты исследования изобразительной деятельности ребенка. Раскрывается путь развития композиции — одного из главных компонентов творческой изобразительной деятельности.

В статье **Д. К. Гилева** рассмотрены психологические основы формирования пространственных представлений у школьников, установления пространственных соотношений при пользовании географической картой. Преподавателям географии и истории будет полезна предложенная автором

методика выработки у учащихся представления об линейном эталоне, как основы развития умений и навыков определения расстояния по карте.

В статье **Н. П. Диевой** рассматривается связь возрастных и индивидуальных особенностей внимания. Дается сравнительная характеристика устойчивости и распределения внимания учащихся I—III-х и II—IV-х классов.

Слабо освещенному в литературе вопросу о формировании у дошкольников понятий, отражающих последовательность событий во времени, посвящена статья **А. Б. Василева.**

Нашли отражение в сборнике и вопросы теории и методики воспитания.

И. А. Мельников, исходя из положения В. И. Ленина о диалектическом единстве «сущности» и «закона» явлений, делает в своей статье попытку на основе определения сущности воспитания, как предмета педагогики, сформулировать основной закон педагогики.

В статье **В. А. Сластенина** «О воспитании воспитателя» обобщен опыт коммунистического воспитания студентов высших педагогических заведений Тюменской области. Статья ценна тем, что представляет одну из первых попыток систематизировать и поставить на научную основу воспитание будущих работников народного образования.

В статье **М. М. Зайковой** на отдельных примерах рассматриваются трудные случаи индивидуальной антирелигиозной работы с верующими учащимися. Определяются некоторые условия успешности такой работы.

Проблеме воспитания самостоятельности учащихся в условиях школы-интерната посвящена статья **И. В. Першаевой,** обобщившей материалы своих наблюдений и опытной работы.

Методика и результаты изучения уровня читательской культуры учащихся показаны в статье **С. А. Лицеровой.** И выводы автора, и применяемая методика представляют интерес для преподавателей литературы, классных руководителей, работников библиотек.

В статье **Н. П. Еремеевой** проводится сравнительная характеристика физического развития воспитанников школ-интернатов и учащихся общеобразовательных школ. Показаны различия в физическом развитии мальчиков и девочек. Отражена динамика физического развития в течение года.

Опыт привлечения студентов пединститута к проведению психолого-педагогических экспериментов излагается **Д. К. Гилевым.**

В историко-педагогической по содержанию статье **А. М. Гольдиной** рассмотрены педагогические взгляды **П. Ф. Каптерева,** которые в известной своей части не утратили значения и сейчас.

Наконец, в статье **Г. С. Бабкина** рассматриваются цели, задачи и система организации факультативных занятий в английской грамматической школе. Статья написана на основе изучения английской педагогической периодики и личного ознакомления автора с работой современной английской школы.

Мы полагаем, что материалы сборника принесут известную пользу работникам школы, преподавателям и студентам педагогических институтов.

* * *

П. А. ШАВИР.
Тюменский педагогический институт

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПРОБЛЕМЫ ЖИЗНЕННОГО ПРИЗВАНИЯ

Исследование проблемы жизненного призвания не могло быть актуальным в условиях отсутствия свободы выбора профессии. Осуществление основного принципа социализма: «от каждого — по способностям, каждому — по труду», означало победу нового принципа и в выборе профессии. Последний перестал быть только личным делом человека. Социалистическое общество кровно заинтересовано в том, чтобы самоопределение юношей и девушек осуществлялось в соответствии с их склонностями и способностями. Осознание общественной потребности в профессиональных кадрах означает не простое подчинение себя этой потребности, а нахождение своего места в системе общественного производства, на котором человек мог бы принести наибольшее благо обществу.

«Социализм... впервые создает возможность... в массовом размере втянуть действительно большинство трудящихся на арену такой работы, где они могут проявить себя, развернуть свои способности, обнаружить таланты, которых в народе — непочатый родник и которые капитализм мял, давил, душил тысячами и миллионами».[1]

Свобода выбора профессии в условиях социализма не является, как известно, столь полной как при коммунизме, в связи с чем пока еще не исключена возможность противоречий между потребностями общества и личными склонностями людей. В процессе построения коммунизма основа таких

[1] В. И. Ленин, ПСС., т. 35, стр. 195.

противоречий будет сокращаться и соответственно будет возрастать роль личностных факторов при выборе видов труда. В связи с этим необходима научная разработка проблемы жизненного призвания и создание на этой основе теории профессиональной консультации молодежи.

Само понятие «жизненное призвание» не нашло еще ни общепринятого определения, ни точного места в системе научных психологических понятий. Это, по сути дела, житейское понятие, для которого должен быть найден его научный эквивалент. Наиболее общий смысл данного понятия заключается на наш взгляд в том, что оно отражает оптимальное соответствие между качествами личности и требованиями выполняемой ею деятельности. Поэтому центральной задачей при изучении жизненного призвания можно считать выяснение психологических условий создания оптимального соответствия между человеком и его деятельностью.

Как известно, природа человека многогранна. Наука и весь опыт человечества доказывают, что человек обладает достаточными потенциальными возможностями для того, чтобы успешно проявить себя в нескольких (или даже во многих) видах деятельности. При этом личностные качества человека не остаются неизменными, постоянно развиваются. Изменяется, хотя и медленнее, и характер профессий, которых насчитывается огромное множество.

Правомерно ли в связи с этим стремление к нахождению оптимального соответствия между личностью и деятельностью? Вопрос этот имеет принципиальное значение для разработки научной теории профессиональной консультации.

Встречаются два различных подхода к данной проблеме. В одном случае поиски оптимального соответствия объявляются теоретически несостоятельными именно вследствие многогранности человеческой природы, человеческих возможностей. С этой точки зрения мы в состоянии обоснованно не столько подбирать виды деятельности наиболее соответствующие особенностям данной личности, сколько исключать все то, что ей противопоказано. Иначе говоря, мы можем уверенно прогнозировать не кем может быть данный человек, а кем ему не быть. Что же касается выбора из числа допустимых видов деятельности, то здесь прогноз соответствия невозможен поскольку невозможно заранее учесть все обстоятельства жизни человека, определяющие изменение его интересов и склонностей, а в связи с этим и развитие способ-

ностей. Для подтверждения данной концепции ее сторонники ссылаются обычно на многочисленные факты случайного выбора деятельности, с которой человек в дальнейшем успешно справляется, к которой привыкает и посвящает ей всю жизнь.

Следует отметить, что в настоящее время при приеме на работу, в вузы и техникумы в подавляющем большинстве случаев фактически реализуется именно эта концепция. Мы вынуждены довольствоваться весьма приблизительным соответствием склонностей и способностей человека требованиям избираемой им деятельности, не умея прогнозировать возможности раскрытия творческих сил личности в процессе овладения именно этой деятельностью. Такое положение в значительной степени обусловлено неразработанностью как психологической классификации профессий, так и научно-психологических методов определения профессиональной пригодности (и в особенности методов диагностики способностей).

Несостоятельность возражений, выдвигаемых против принципа оптимального соответствия, будет очевидной, если мы, вырвавшись из плена абстракций, представим реальный процесс поисков человеком призвания. Ведь при практическом решении вопроса о выборе вида деятельности мы никогда не сможем соотносить все потенциальные возможности человека со всеми профессиями. Можно соотносить лишь уже проявившиеся способности и уже определившиеся склонности с соответствующими им видами деятельности. В этом плане неправильным является само выражение: «найти свое призвание» — поскольку призвание мыслится как нечто определенное, изначально данное, что надо лишь суметь найти.

Вопрос об оптимальном соответствии понимается нами не как вопрос о единственно правильном в принципе решении, а как выбор наиболее правильного решения в данной психологической ситуации. Со временем могут возникнуть новые склонности и развиться новые способности, в связи с чем прежняя деятельность отодвинется на второй план, а свое призвание человек найдет в новой деятельности, в которой еще полнее смогут раскрыться его творческие возможности.

Поиски жизненного призвания сохранят смысл и для человека коммунистического общества, поскольку сохранятся индивидуальные различия между людьми. Только понятие «оптимальное соответствие» станет все более емким, отра-

жающим соответствие человека более широкому кругу деятельностей.

Соответствие между человеком и деятельностью не находится априорно. Оно формируется лишь в процессе практической деятельности. Поэтому так важно расширение, на общей основе политехнического образования, собственного практического опыта подростков и юношей. Для этого необходимо, чтобы учебный процесс оброс всем богатством внеклассной деятельности, открывающей простор для связи молодежи с производством и вузами. Выделение в новом учебном плане школы времени для факультативных занятий в соответствии с интересами учащихся также должно способствовать решению задач самоопределения.

* * *

Известно, что из всего многообразия свойств личности определяющее значение для целей профессиональной консультации имеют направленность личности и ее способности. Следовательно, с требованиями деятельности необходимо в первую очередь соотносить именно эти стороны личности. Это положение является общепринятым и не нуждается в специальной аргументации.

В настоящей статье мы ограничиваемся рассмотрением проблемы соответствия способностей человека требованиям деятельности.

Необходимость учета способностей при выборе пфессии постоянно декларируется в нашей профориентационной литературе. И все же ясного ответа на вопрос о том, что в первую очередь следует учитывать в факторе способностей при профессиональной консультации молодежи, мы по сути дела не имеем. Ведь если исходить из требований, которые предъявляет деятельность к человеку (а иначе поступать мы не вправе), то можно выделить большое количество различных способностей, от которых будет зависеть успешность данной деятельности. В их числе будут и специальные способности, т. е. требуемые специфическими особенностями именно данной деятельности, и общие способности, т. е. индивидуальные особенности, которые могут быть условием успешности не только данной, но и других деятельностей.

Только выяснив взаимоотношение, существующее между специальными и общими способностями, можно приблизить-

ся к ответу на интересующий нас вопрос: какие же способности достаточно выявить в человеке для того, чтобы можно было прогнозировать возможность его продуктивной деятельности в определенной области труда, возможность найти в ней призвание.

Как известно, условием успешного выполнения деятельности являются не отдельные способности, а их качественно своеобразное сочетание, образующее одаренность к данной деятельности. Следовательно понятия «математическая одаренность», «литературная одаренность», «педагогическая одаренность» и т. д.—не могут быть сведены к совокупности только специальных математических, или литературных, или педагогических способностей. Между тем, проводящиеся в последние годы очень интересные исследования способностей к различным деятельностям[2] (направлены по сути дела не на анализ соответствующей одаренности, а на выявление лишь специальных способностей.

Как ни важна задача выявления и исследования специальных способностей, нельзя не отметить возникающей при этом некоторой недооценки общих способностей в структуре одаренности к определенной деятельности.

Исторически общие способности предшествуют возникновению большинства специальных способностей, развитие которых связано с процессами общественного разделения труда. «Различие природных дарований у индивидов, — пишет Маркс, — есть не столько причина, сколько следствие разделения труда»[3]. Появление все новых видов деятельности приводило к формированию и новых способностей. «Развитие музыки, возникновение нового музыкального строя или перспективного изображения были развитием нового художественного восприятия, новых — музыкальных или изобразительных — способностей.»[4] Однако, — подчеркивает С. Л. Рубинштейн: «дифференциация и специализация способностей в действительности зашла так далеко, что для ряда ученых утраченной оказалась их общая основа и внутреннее единство».[5] Такой основой специальных способнос-

---

[2] Исследования В. А. Крутецкого, В. П. Ягунковой, С. М. Василейского и др.

[3] Маркс и Энгельс. Сочинения, т. III, стр. 666.

[4] С. Л. Рубинштейн «Основы общей психологии» М., 1940, стр. 536.

[5] Там же, стр.537.

тей и исторически и генетически является общая одаренность человека.

Генерализованная способность к любой деятельности представляет единство общих и специальных способностей или, по более точному определению Б. М. Теплова, единство более общих и более специальных моментов одаренности. Специальные способности генетически формируются на основе имеющихся общих способностей, а в конкретной деятельности общие способности проявляют себя через специальные.

Единство общих и специальных способностей не означает, что они должны совпадать по уровню их равития. Встречаются люди, у которых ярко выраженные специальные способности сочетаются с невысокими общими способностями. Например, художник или музыкант-исполнитель, виртуозно владеющие техникой своего дела, иногда отличаются невысоким общим умственным развитием. Однако во всех подобных случаях высокое развитие специальных способностей (связанное с особо благоприятными врожденными особенностями соответствующего анализатора) проявляется преимущественно в технической стороне деятельности, мало влияя на ее творческую сторону. Подобные примеры лишь подчеркивают значение общей одаренности для всех тех случаев, когда человек, не довольствуясь овладением «голой техникой» стремится более творчески проявить себя. Широко известно высказывание В. И. Ленина о значении такой общей способности как творческое воображение (фантазия) для математической деятельности.[6]

В музыкальную одаренность Римского-Корсакова Б. М. Теплов включает и такие «немузыкальные» признаки, как зрительное воображение и чувство природы.[7]

Таким образом, качественное своеобразие продуктивной деятельности зависит не только от уровня развития соответствующих специальных способностей, но не в меньшей степени связано с более общими моментами одаренности. Значение последних тем более велико, чем более творческий характер имеет деятельность человека.

В рамках обсуждаемой проблемы соотношения более общих и более специальных моментов одаренности, мы хотим подчеркнуть различия в условиях их формирования. Об-

---

[6] В. И. Ленин. Сочинения, изд. 4, т. 33, стр. 284.

[7] Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей. В книге «Проблемы индивидуальных различий», изд. АПН РСФСР, М., 1961, стр. 43.

щепринятым, вошедшим во все учебники психологии, является положение о том, что способности формируются в той деятельности, в которой они проявляются. Это, само по себе правильное положение нередко приводит к упрощенному представлению о том, что, например, педагогические способности могут развиваться лишь в педагогической деятельности, а изобразительные способности обязаны своим развитием исключительно изобразительной деятельности. В действительности только в педагогической или только в изобразительной деятельности могут развиваться лишь соответствующие специальные способности. Что касается тех общих способностей, на которые опирается в своей работе педагог или художник, то они развиваются на основе многих видов деятельности, являются итогом всего развития личности. Поэтому специализация способностей наших учащихся (особенно желательная в старшем школьном возрасте) не должна осуществляться за счет ограничения возможностей общего и всестороннего развития личности. Н. К. Крупская писала, что и одаренный ребенок, если преждевременно замкнуть его в специальность, лишить всестороннего развития в общеобразовательной школе, будет ограничен в возможностях широкого применения своих специальных способностей. «У ребенка прекрасная зрительная память. Он прекрасно рисует. Его с ранних лет определяют в профшколу, где он изучает технику рисования, а кругозор его никто не ширит, коммунистический подход к явлениям не воспитывает, подлинного коммуниста, общественника-коллективиста из него не растит никто. И вот вырастает талантливый рисовальщик — корзину с фруктами рисует замечательно, а отразить что-либо рисующее особенность современного социалистического уклада, просто, без выкрут, но так чтобы рисунок говорил ярче слов не умеет».[8]

Представление об одаренности к определенной деятельности как о единстве специальных и общих способностей предполагает дальнейший и более углубленный анализ этого сложного единства. В данной связи возникает ряд вопросов. Какова роль более общих и более специальных моментов одаренности в их органическом единстве? Можно ли понимать группу специальных способностей как ядро вокруг которого образуется генерализованная способность?

---

[8] Н. К. Крупская. Выбор профессии. «Педагогические сочинения», т. 4, стр. 582.

Одинакова ли возможность компенсации различных способностей, применительно к требованиям продуктивной деятельности?

Очевидно, что ответы на поставленные вопросы не могут быть получены с помощью методов, применяемых для выявления и исследования специальных способностей. Необходимы поиски методов, позволяющих анализировать и сравнивать структуры целостных ансамблей способностей, реализуемых людьми в их деятельности. Необходим глобальный подход к изучению одаренности, при котором в поле внимания будет находиться широкий круг разнообразных способностей, требуемых конкретной деятельностью.

Попытка такого подхода к изучению структуры педагогической одаренности содержится в исследовании С. А. Гольдиной,[9] выполненном под нашим руководством.

На основании анализа требований педагогической деятельности к учителю С. А. Гольдина выделила 16 способностей, с которыми в первую очередь может быть связана успешность педагогического труда. Она попыталась выяснить относительную ценность каждой из 16 способностей в структуре педагогической одаренности ряда учителей. При этом значение отдельных способностей для успешной работы учителя оценивалось по десятибалльной системе. Полученные данные позволили сравнить ансамбль способностей к педагогической деятельности у мастеров педагогического труда и у тех, кто не смог добиться мастерства, несмотря на многолетний опыт работы.

Методика, примененная в данном исследовании, не являясь достаточно точной, позволяет сделать лишь предварительные выводы. По сути дела мы вправе говорить о некоторых гипотезах, подсказанных этим исследованием. Дальнейшая разработка и проверка данных гипотез с помощью более строгих методик представляется нам плодотворной для построения теории профессиональной консультации.

Исследование показало качественное своеобразие индивидуального ансамбля способностей каждого учителя. При этом выявилось, что наиболее существенное различие между ансамблями способностей учителей-мастеров и учителей, работающих малопродуктивно, состоит в неодинаковом разви-

[9] См. статью С. А. Гольдиной «О структуре педагогической одаренности», опубликованную в данном сборнике».

тии определенной группы способностей. Сюда относятся: педагогическая наблюдательность; педагогическое воображение; требовательность, как черта характера учителя; организаторские способности; педагогический такт; распределенное внимание. Все эти способности не получили низких оценок (1—4 балла) у 94 проц. испытуемых—мастеров педагогического труда. Причем у большей части представителей данной группы (от 55 до 76 проц учителей) эти шесть способностей получили высокие оценки (8—10 баллов, и у остальных (21—37,5 проц. учителей)— средние оценки (5—7 баллов). В то же время во второй группе (учителя, работающие малопродуктивно) у 11 учителей из 12 от одной до трех из названных способностей были оценены низкими оценками.

Несомненно, что даные способности соответствуют наиболее специфическим требованиям педагогической деятельности. Поэтому есть основание рассматривать их как специальные подагогические способности. Можно предположить, что достижение мастерства (а именно такой уровень деятельности характеризует жизненное призвание) невозможно при низком уровне развития этих способностей. Из этого следует, что их равноценная компенсация затруднена.

Мы склонны думать, что из известного положения о возможности широкой компенсации одних свойств другими, не следует делать вывода о том, что компенсация может быть равноценной применительно как к специальным, так и к более общим способностям.

Действительно, если слабая память компенсируется аккуратностью записей, если недостаточная находчивость учителя компенсируется тщательной подготовкой к каждой встрече с детьми, если недостаток эмоциональнсти в какой-то степени компенсируется педагогическим тактом, то труднее компенсировать недостаток педагогической наблюдательности и педагогического воображения. Нельзя обойтись без требовательности в тех случаях, когда она необходима.

На первый взляд, наше предположение находиться в противоречии с сформулированным Б. М. Тепловым и общепризнанным в советской психологии положением о том, что «одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает воз-

можности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью.»[10]

Думается, что действительного противоречия здесь все же нет. Необходимо учесть, что принцип взаимной компенсации является, хотя и ведущим, но не единственным принципом проявляющимся в сфере способностей.

Б. М. Теплов говорит и о наличии функциональной связи между отдельными способностями. Функциональная связь выражается в том, что две функции так глубоко проникают одна в другую, что выдающаяся способность к одной из них создает особенно благоприятные условия для развития другой: например, большая эмоциональная восприимчивость к музыке способствует развитию музыкальной памяти, и наоборот».[11]

Другой формой функциональных связей, является, по нашему мнению, снижение возможностей развития отдельных специальных способностей в связи с неразвитостью одного из важнейших компонентов данной группы. Напомним, что в раннее приведенном высказывании Б. М. Теплова речь идет о возможности компенсации относительно слабо развитой способности. Если же имеет место значительная слабость или даже отсутствие одной из важнейших специальных способностей то, по-видимому, возникает явление противоположное компенсации. За тем пределом, где кончаются возможности компенсации, начинается противоположный процесс торможения в развитии сложной способности в связи с отсутствием ее важнейшего компонента. «Каждый из компенентов музыкального слуха,— пишет Б. М. Теплов,— ...является только относительно самостоятельным; ни один из них не может возникнуть при полном отсутствии другого. ...Поэтому не может развиваться чувство музыкального ритма при полном отсутствии «звуковысотных способностей», как и последние не могут развиваться при полном отсутствии музыкально-ритмического чувства».[12]

Выводы Б. М. Теплова, сделанные на основе экспериментального изучения музыкальных способностей, имеют, несомненно, более общее значение. Придерживаясь оптимистической гипотезы о компенсации в сфере способностей, необходимо иметь в виду и возможность «антикомпенсации», воз-

---

[10] Б. М. Теплов. Проблемы индивидуальных различий. Изд. АПН РСФСР, М., 1961, стр. 16.

[11] Там же, стр. 68—69.

[12] Там же, стр. 245.

никающей при отсутствии одной из специальных способностей.

Нам могут возразить, что продуманное и целенаправленное педагогическое руководство может обеспечить развитие любой недостающей способности и что, следовательно, основной тормоз на пути к овладению деятельностью будет тем самым снят. Это возражение могло бы иметь решающее значение если бы речь шла о более или менее удовлетворительном выполнении определенной деятельности. Однако обсуждая вопрос о прогнозировании жизненного призвания, мы обязаны учитывать возможность достижения мастерства. Человек может неплохо справиться со многими видами труда, но не каждый из них обеспечит раскрытие творческих сил и их рост, вызовет чувство глубочайшего удовлетворения Поэтому профессиональная консультация не может не стремится к нахождению оптимального соответствия между человеком и деятельностью.

Мы предполагаем, что деятельность, ставшая призванием, характеризуется, наряду с другими особенностями, также и большим совершенством ее психологических механизмов. Между тем, компенсация способностей не может не приводить к некоторой перестройке психологических механизмов деятельности. Мы интересовались, например, тем, как предвидит возможные затруднения учащихся при воприятии ими нового учебного материала учитель с хорошо развитым педагогическим воображением и учитель со слабым развитием данной способности. Первый опирается преимущественно на воображение. Он создает картины возможного хода мыслей своих учащихся, становясь на их точку зрения, спускаясь на уровень их развития. Второй учитель использует главным образом логическую память. Он вспоминает типичные ошибки учащися при восприятии и понимании данной темы. При этом он не может реализовать в такой же мере знание индивидуальных осбенностей тех учащихся, для которых он подготавливает свой рассказ. Он способен опереться на уже имеющийся опыт, но в меньшей степени предвидит реакции учащихся в новой учебной ситуации. Таким образом, дело не только в том, что возникает различие в психологических механизмах подготовки к новому уроку, но и в том, что практические результаты, достигнутые при компенсации специальной способности могут быть более низкими.

Разумется, недостающую специальную способность мож-

но формировать. Но всегда ли возможно при этом развить ее до уровня оптимального соответствия требованиям деятельности, исключающего необходимость в компенсации? Очевидно, что педагогический успех в этом деле не может быть одинаковым, поскольку неодинаковы человеческие задатки.

Выше мы подчеркивали, что общие моменты одаренности имеют не меньшее значение для успеха продуктивной деятельности, чем специальные моменты. Компенсация отдельных общих способностей также приводит к изменению психологических механизмов деятельности. Однако последствия компенсации специальных и общих способностей не равнозначны. Любая деятельность предполагает небольшой круг специальных способностей. Причем каждая из них соответствует наиболее специфическим особенностям данной деятельности. В связи с этим компенсация специальной способности изменяет психологический механизм деятельности чаще всего в сторону некоторого снижения творческих возможностей человека. В то же время круг общих способностей, существенных для данной деятельности несравненно шире. Одаренность к деятельности допускает значительно большее количество различных комбинаций общих способностей. В связи с этим возможности их компенсации, повидимому, значительно шире, чем специальных способностей.

В свете высказанных соображений нам представляется возможным следующий ответ на поставленный вопрос о том, в каких пределах должен учитываться фактор способностей при профессиональной консультации.

В связи с менее равноценной компенсируемостью специальных способностей, их выявление у старшеклассников является необходимым условием прогнозирования возможности найти призвание в определенной деятельности. Это условие не является достаточным. Тем не менее при наличии соответствующей склонности положительный прогноз оправдан в связи с широкими возможностями компенсации общих способностей.

◇

П. А. ШАВИР.
Тюменский педагогический институт.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ СПОСОБНОСТЕЙ И СКЛОННОСТЕЙ

Основным критерием правильного выбора профессии является соответствие склонностей и способностей человека тем требованиям, которые данная профессия предъявляет к работнику. Несомненно, что такое соответствие будет тем более оптимальным, чем сильнее гармония между склонностью и способностями молодого человека. Вопрос о соотношении склонности, как направленности на деятельность и способности к этой деятельности имеет первостепенное значение для построения научной теории профсессиональной консультации.

Принципиальное решение некоторых основных сторон данного вопроса содержится в исследованиях Б. М. Теплова, В. Н. Мясищева, А. Г. Ковалева,[1] посвященных проблеме способностей. Важнейшие положения, относящиеся к данной проблеме и обоснованные ими, заключаются в следующем. Способности нельзя рассматривать как скрытые до поры до времени внутренние возможности человека. Они всегда есть производное от единства индивида и условий его жизни и деятельности.

О способностях мы судим по деятельности. Самое же существенное в том, что в деятельности способности не только

[1] А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. Психологические особенности человека, т. 2, изд. ЛГУ, 1961 г. «Проблемы способностей». Под ред. В. Н. Мясищева. М, изд. АПН РСФСР, 1962 г. «Склонности и способности». Под ред. В. Н. Мясищева, изд. ЛГУ, 1962 г. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий». М., изд. АПН РСФСР, 1961 г.

проявляются, но и создаются. Исходя из этого и решается вопрос о взаимоотношении между склонностями и способностями. Направленность на деятельность, обеспечивая мобилизацию возможностей личности, выступает ведущим фактором формирования способности к данной деятельности. Склонность, как потребность в деятельности, надо рассматривать как наиболее активную форму направленности личности, как высокую степень увлеченности человека. Склонность как бы собирает силы всего человека и направляет их в одну сторону, побуждает его к напряжению и концентрации сил.

Таким образом, развитие способностей к деятельности не может происходить вне склонности, а склонность неизбежно приводит к развитию способностей. В связи с этим утверждается закон соответствия способностей и склонностей. «...Хотя в отдельных случаях в силу внешних, иногда неблагоприятных влияний может быть расхождение склонностей и способностей, но основным все-таки является правило соответствия способностей и склонностей».[2]

А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев подчеркивают, что случаи несовпадения склонностей и способностей свидетельствуют о наличии побочных влияний. Так случается, что «...родители стремятся развить у ребенка то, для чего нет достаточных предпосылок, или человек попадает в такую среду, где господствуют специальные интересы (например, художественные, музыкальные, технические, сценические), где оценка человека и отношение к нему связаны с его успехами в соответствующей области. «Заразившись» этими интересами и оценками, человек ищет и мечтает о достижениях, но если их нет, то усилие не дает достаточно продуктивных результатов. И в том, и в другом случае обнаруживается противоречие между кажущейся склонностью и отсутствием способностей».[3]

Совершенно очевидно, что деятельность ребенка, вызванная принуждением со стороны родителей, или стремлением к успеху, к самоутверждению,— нельзя рассматривать как действительную склонность. Поэтому, когда говорят о случаях расхождения между способностями и склонностями имеют ввиду именно кажущиеся склонности. Что же касается

---

[2] А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. «Психические особенности человека». т. II. Способности. Изд. ЛГУ, 1960 г. стр. 72.

[3] Там же, стр. 103.

действительных склонностей, то они подпадают под «естественный закон соответствия склонностей и способностей».[4]

Многочисленные наблюдения за развитием способностей подтверждают несомненную реальность «закона соответствия». Он отражает наиболее общую зависимость, существующую между склонностями и способностями.

Однако, если подойти к данному вопросу с точки зрения задач профессиональной консультации старших школьников, то надо заметить, что «закон соответствия» не помогает нам определить в какой степени склонностям молодого человека соответствуют его возможности. Является ли это соответствие настолько гармоничным, чтобы оправдать выбор профессии?

Показателем гармонии могла бы быть глубина склонности, поскольку «глубокая склонность всегда выражается тем высоким уровнем продуктивности, который позволяет говорить о способностях».[5] Однако этот критерий чаще всего возможно реализовать лишь в условиях относительно длительной практической деятельности, в процессе которой преобладающая склонность устойчиво сохраняется.

Возможности для такой деятельности у наших старшеклассников ограничены как в связи со спецификой целого ряда профессий, так и из-за недостатка свободного времени.

Научная теория профессиональной консультации (которую еще предстоит создать) не может не стремиться к нахождению все более оптимального соответствия между направленностью человека и его способностями.

В связи с этим возникает вопрос: можно ли понимать «закон соответствия» таким образом, что формирование профессиональной направленности человека, и в частности его склонностей, всегда идет в направлении его наибольших возможностей? Не является ли естественным для человека стремление к таким деятельностям, в которых он лучше может реализовать свои возможности? В этом случае преобладающая склонность была бы критерием оптимального соответствия способностей человека требованиям данной профессии. Задачи профессиональной ориентации, решение проблемы жизненного призвания сводились бы к формированию ведущей склонности.

---

[4] Там же, стр. 111.

[5] В. Н. Мясищев. «Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи». В сборнике «Проблемы способностей», изд. АПН РСФСР, М. 1962 г. стр. 8.

Наблюдения убеждают нас в том, что возникновение и первоначальное развитие склонности не всегда связано с потребностью человека в реализации собственных возможностей.

Другие формы взаимосвязи склонностей и способностей оставались в тени, как нам представляется, потому, что исследования данного вопроса проводились преимущественно в связи с изучением способностей. В сложном единстве направленности и способностей, акцентировалась прежде всего роль направленности, как основного условия формирования способностей. Более сложным и вместе с тем, менее разработанным является вопрос о зависимости формирования самих склонностей от качественного своеобразия возможностей человека.

Почему одни и те же внешние впечатления зажигают огонек влечения, интереса, склонности у одних, оставляя равнодушными других? В какой мере здесь сказываются предрасположения к развитию соответствующих способностей?

Согласно широко распространенному в психологии мнению предрасположение способностей человека нельзя понимать как определенные психические свойства. Природные возможности чаще всего понимаются как особенности только анатомо-физиологические. Каким образом физиологические особенности могут способствовать или тормозить появление склонности как явления психологического, как происходит скачок от анатомо-физиологического задатка к способности — остается неясным.

Действительно, если рассматривать задаток как «...понятие анатомо-физиологическое, то для психолога это имеет смысл лишь как ссылка на ту область, которой он не занимается. Это вместе с тем формально-логическое допущение того, что раз есть способности, то нечто должно быть до их появления».[6]

Более плодотворной является на наш взгляд точка зрения В. Н. Мясищева, рассматривающего задаток как природную психическую особенность. «...Анализ способностей позволяет выявить в их структуре более общие и простые свойства, которые будучи психологическими, лишь в своем сочетании, и, главное, в своей сработанности становятся способностями.

---

[6] В. Н. Мясищев. «Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи». В сборнике «Проблемы способностей», изд. АПН РСФСР, М., 1962, стр. 10.

Эти элементарные свойства и представляют тот материал, те так называемые данные, из которых в дальнейшей жизни могут сформироваться способности. Обнаружив достаточные голосовые, силовые, диапозональные и тембральные данные, точность различения и воспроизведения звуков, аккордов и мелодий и т. п., можно сказать о задатках певца, но лишь процесс обучения обеспечивает их формирование в способности».[7]

Эта концепция представляет для нас особый интерес потому, что позволяет понять одно из основных психологических условий избирательного отношения к окружающей действительности.

Мы имеем ввиду те многочисленные случаи, когда природные психические особенности человека или, иначе говоря, его данные — являются основным условием возникновения склонности. Избирательность реагирования при этом обусловлена прежде всего более высокой чувствительностью к определенным сторонам внешних воздействий, более тонким и дифференцированным их восприятием. В свою очередь, это способствует возникновению эмоционального отклика и эстетического отношения к обстоятельствам или к деятельности, с которой человек соприкасается. Таким образом, встреча с деятельностью, для которой у человека имеются специфические данные может актуализовать сложный психологический комплекс свойств, обуславливающий реактивность в отношении всего, что имеет отношение к данной деятельности. Последняя становится все более притягательной для человека, все сильнее влияет на различные стороны его психической деятельности.

В свем исследовании музыкальных способностей Б. М. Теплов выделил комплекс психических особенностей, названный им музыкальностью и определяющий реактивность человека по отношениюк музыке.[8] Музыкальность предполагает высокую чувствительность к высоте звука, мелодический слух и ладовое чувство, гармонический слух, чувство ритма и основанную на них систему музыкальных слуховых представлений. Все это составляет как бы «фундамент» музы-

---

[7] В. Н. Мясищев. «Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи». В сборнике «Проблемы способностей», изд. АПН РСФСР, М., 1962 г. стр. 11.

[8] Б. М. Теплов. «Психология музыкальных способностей», в книге. «Проблемы индивидуальных различий», изд. АПН РСФСР, М., 1961 г.

кальности, на котором зиждется эмоциональное отношение к музыке, а также характерные для музыкального человека эстетическое отношение к действительности, образное мышление и некоторые другие особенности.

Комплексы природных психических особенностей, аналогичные музыкальности, проявляются и при соприкосновении со многими другими деятельностями. Они особенно заметны тогда, когда ребенок начинает заниматься деятельностью, для которой велика роль специальных способностей (музыкальная, изобразительная, артистическая, математическая и некоторые другие деятельности). Поскольку во всех этих случаях данные человека более близким образом связаны с его физиологическими задатками, в частности обусловлены благоприятным функционированием определенных анализаторов, постольку эти данные могут проявляться уже в сравнительно раннем возрасте.

Элементарные психологические особенности, из которых могут сложиться специальные способности к большей части других видов деятельности (оператора, станочника, врача, педагога, юриста и т. п.), обычно проявляются позднее, так как в значительно большей степени являются производными от условий жизни и деятельности человека.

Конкретизируем нашу мысль на примере педагогической деятельности. Нередко уже в средних классах учителя подмечают «педагогичность» (по аналогии с музыкальностью) отдельных учащихся. Иногда в таких случаях говорят, что у ученика чувствуется «педагогическая жилка». Для такого школьника притягательна возможность выступить перед малышами или сверстниками в роли организатора, он с радостью готов заменить на уроке учителя, если в этом возникает необходимость. Он хорошо улавливает индивидуальные особенности товарищей по классу, умеет найти с ними общий язык, доступно объяснить сложный вопрос, в котором он сам разобрался.

На ранней стадии все это обычно еще не является осознанной профессионально-педагогической направленностью. По сути дела это своеобразная избирательность и реактивность по отношению к элементарной специфике педагогического дела. Более пристальное наблюдение позволяет выявить у таких учащихся ряд индивидуальных особеностей в протекании психических процессов. К их числу в первую очередь следует отнести наблюдательность, развитое воображение, чувство такта, ясность и четкость речи, организатор-

ские данные. Эти индивидуальные особенности своим развитием первоначально не обязаны именно педагогической деятельности самих учащихся. Вместе с тем, эти данные позволяют прогнозировать желательность выбора педагогической профессии и обуславливают соответствующую избирательность. Только в своем сочетании эти данные в процессе педагогического труда становятся педагогическими способностями. Эта точка зрения согласуется с тем пониманием специальных педагогических способностей, которое было предложено в последнее время Н. В. Кузьминой.[9] Различаемые ею коммуникативные, конструктивные и организаторские способности образуются из тех более элементарных особенностей, о которых говорилось выше.

Комплексы психических свойств подобные музыкальности или «педагогичности», являются, прежде всего, синтетическим выражением одаренности человека к определенной деятельности. Вместе с тем это и избирательность, приводящая чаще всего к возникновению склонности. Возникает, таким образом, единство направленности и способности. Для нас особый интерес представляет мотивационная сторона начинающейся в таких случаях деятельности. Мы видели, что склонность к ней пробудилась в связи с такими индивидуальными особенностями, благодаря которым человек смог полнее и глубже отразить специфическое содержание данной деятельности. В связи с этим возникшая склонность является потребностью именно в этом основном содержании. Человек увлечен деятельностью ради нее самой, ради того удовлетворения, которое она доставляет. И чем сильнее эта потребность, тем меньше удельный вес различных побочных мотивов. Совершенно очевидно, что в подобных случаях склонность находится в гармонии со способностями. Мы вправе говорить об оптимальном соответствии между ними.

Захваченность деятельностью, соответствующей возможностям человека, обеспечивает ее результативность. Способности человека получают признание у окружающих и начинают осознаваться их носителем. Осознание собственных способностей приводит, при благоприятных условиях, к возникновению дополнительного мотива деятельности. Повышается требовательность к себе, растет чувство ответственности перед обществом за результаты своей деятельности. Однако

[9] Н. К. Кузьмина. «Очерки психологии труда учителя». Изд. ЛГУ, 1967 г.

при неблагоприятных воспитательных условиях могут сформироваться самоуверенность и легкомысленное отношение к трудностям.

Мы рассмотрели ту форму взаимосвязи между профессиональной направленностью и возможностями человека, при которой возникновение склонности к профессии происходит в связи с данными человека. Последний стремится реализовать в деятельности свои возможности. Склонность здесь, по сути дела, является потребностью в реализации своих возможностей Именно в таких случаях говорят: «Человек нашел себя в деятельности».

Наблюдения, однако, показывают, что данная форма взаимосвязи склонностей и способностей не является единственной. Нередко избирательное отношение к деятельности возникает не на основе реактивности личности на специфическое содержание этой деятельности, а в связи с тем, что она удовлетворяет некоторые другие потребности, являющиеся доминантными.

В юношеском возрасте романтическая устремленность часто оказывается направленной на деятельность, связанную с преодолением трудностей и препятствий. Потребность в преодолении трудностей, особенно в молодые годы,—мощный движущий фактор, одна из доминантных сил личности. Исследуя мотивы выбора профессии старшеклассниками мы в целом ряде случаев убеждались в особой привлекательности для них тех профессий, которые позволяют пробовать свои силы в борьбе с трудностями. Такой мотив, по нашим наблюдениям, либо преобладает либо играет существенную роль при выборе профессии геолога, летчика, моряка. В отдельных случаях, даже при выборе профессий врача и педагога, представление о трудностях этих профессий оказывалось стимулирующим мотивом.

Можно ли возникшую при этом профессиональную направленность рассматривать как склонность, в особенности если старшеклассник не имел возможности реально пробовать свои силы в данной области: не участвовал в качестве рабочего в геологических партиях, не состоял в аэроклубе или планерном кружке и т. д.? Думается, мы вправе и в этих случаях говорить о склонности, поскольку имеет место не только интерес к профессии, но и направленность на определенную деятельность, хотя бы временно и не реализуемая. Тем более, что эта направленность оказывается обычно решающим мотивом при практическом выборе профессии. В

отличие от кажущейся склонности, когда человек выбирает деятельность ради успеха, самоутверждения и т. п., мы встречаемся здесь с потребностью в самой деятельности. Правда, привлекательными для старшеклассника оказываются преимущественно некоторые ее внешние стороны.

Формирование направленности на деятельность может происходить и под влиянием потребности человека в своем более разностороннем развитии. Проиллюстрируем это положение одним примером. Виктор П.,— находился под нашим наблюдением в течение трех лет. Виктор принадлежит к людям мыслительного типа. Учился в школе отлично, однако без особого блеска, и притом одинаково успешно как по предметам гумманитарного цикла, так и по физико-математическим дисциплинам. В 9—10 классах возник интерес к философским вопросам в связи с размышлениями о самовоспитании. Пытается опереться на законы диалектики в работе над собой. Посещает лекции по философии для взрослых в кабинете политпросвещения. Однако, философское мышление его не отличалось самостоятельностью и не свидетельствовало об особых творческих возможностях. Наряду с философскими вопросами проявлял интерес к математике и дарвинизму. В девятом классе предполагал посвятить себя работе по общей биологии, в первую очередь в области генетики. Ко времени окончания школы преобладало стремление поступить на философский факультет. Свое решение объяснял тем, что хочет продолжить занятия и по математике и по биологии, а философский факультет наиболее удобен в этом отношении, т. к. там «захватывают» и начала высшей математики и вопросы естественно-научных дисциплин. Все иные возможности переживались им как менее полноценные, не обеспечивающие всестороннего развития. На вопрос о том, находит ли он у себя достаточные способности для творческой работы в области философии, ответил, что об этом как-то не задумывался, но надеется, что поскольку имеется интерес, то разовьются и способности. Виктору удалось реализовать свое намерение. К сожалению, сведений о дальнейшем его развитии в условиях университета мы не имеем.

Мы полагаем, что рассмотренные выше формы взаимосвязи между склонностями и способностями не исчерпывают всех возможных случаев. Вместе с тем, классификация последних, отвечающая целям профессиональной консультации, может быть представлена двумя формами взаимосвязи. а) Пробуждение склонности связано с реактивностью чело-

века по отношению к основному содержанию данной деятельности. Причем, избирательность обусловлена наличием соответствующих данных. б) В основе возникновения направленности на определенную деятельность лежит потребность в преодолении препятствий, либо потребность в своем разностороннем развитии. В этих случаях само возникновение склонности еще не свидетельствует о ее соответствии возможностям человека.

Здесь в свою очередь встречаются два основных варианта. В процессе пробы сил, а тем более регулярной практической деятельности, возможностей для ее мастерского выполнения может оказаться недостаточно и тогда склонность, не подкрепляемая чувством удовлетворения от труда, будет ослабевать. Либо в процессе деятельности произойдет достаточное развитие необходимых для нее способностей. В этом случае создаются психологические предпосылки для «сдвига» мотивов деятельности. Привлекательным в ней для человека все больше будут становиться не внешние ее особенности, а ее творческие стороны, ее специфическое содержание.

Организуя практическую деятельность учащихся в соответствии с возникшими у них склонностями, необходимо добиваться, чтобы притягательной и побудительной силой становилось для них основное содержание выполняемой деятельности. Между тем в кружках для старшеклассников, организуемых при кафедрах вузов или учреждениях, нередко под предлогом ознакомления с черновой стороной дела, время тратится на такую работу, которая не позволяет сформировать и выявить реактивность человека к наиболее существенному в данной профессии. Между тем, именно такая реактивность свидетельствует о действительном единстве склонности и способностей.

Только при возникновении такого единства можно уверенно прогнозировать возможность для молодого человека найти в избираемой им профессии свое призвание.

◇

С. А. ГОЛЬДИНА
Тюменский педагогический институт

О СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Постановка вопроса

Высокая ответственность за дело коммунистического воспитания молодого поколения предполагает особые требования к учителю, его моральным качествам, знаниям, умениям и навыкам. Слишком велика роль учителя, чтобы можно было мириться с серостью и посредственностью в среде представителей данной профессии. Совершенно очевидно, что при отборе старшеклассников для подготовки к педагогической деятельности необходимо выявлять их индивидуально-психологические особенности, от которых будет зависеть успешность формирования педагогического мастерства. Иначе говоря, вопрос о педагогических способностях, их развитии на всех этапах подготовки учителя — приобретает в настоящее время особую значимость.

Часто считают, что успех учителя зависит единственно от отношения к делу, чувства долга и ответственности. Если бы это было так, то одинаково относящиеся к своему труду учителя должны были бы добиваться и одинаковой продуктивности. Однако в практике этого не бывает. Следовательно фактор педагогических способностей игнорировать невозможно.

Практически решить задачу развития педагогических способностей у старшеклассников в связи с целями их профессионально-педагогической ориентации нелегко. Еще недостаточно разработаны некоторые теоретические аспекты проблемы и в частности, вопрос о структуре педагогической одаренности.

Ознакомление с весьма немногочисленными исследованиями, посвященными изучению педагогических способностей (работы Ф. Н. Гоноболина[1], Н. Д. Левитова[2], Н. В. Кузьминой[3]) убеждает в отсутствии единого мнения о том, какие способности следует считать специальными педагогическими способностями. Эти расхождения не обусловлены различным подходом к анализу способностей. Все указанные авторы исходят по сути дела, из одного критерия: значения данной способности, для педагогической деятельности. Как отмечает Б. М. Теплов «этот критерий имеет принципиальное значение, так как он, с одной стороны, подчеркивает что нельзя говорить о способностях без соотнесения с соответствующей деятельностью, а с другой стороны, указывает, что способности «отыскиваются» не иначе как в ходе психологического анализа той или другой деятельности»[4].

Дальнейший более тщательный анализ требований, предъявляемых к учителю самой спецификой педагогической деятельности, позволит более точно указать специальные педагогические способности, т. е. способности, требуемые только данной деятельностью. В настоящее время большинство авторов относят к этой группе следующие способности: педагогическую наблюдательность; педагогическое воображение; педагогический такт; организаторские способности; требовательность, как черту характера учителя; простоту, ясность, убедительность речи; распределенное внимание.

Педагогическая наблюдательность — позволяет учителю подмечать едва заметные индивидуальные особенности своих учеников, своевременно заметить малейшие изменения в их состоянии, в их отношении к учебе, товарищам, зарождение новых интересов и потребностей.

Педагогическая наблюдательность в условиях урока позволяет заметить отвлечение внимания ученика, трудность для него изучаемого материала, возникшее утомление и ряд

---

[1] Ф. Н. Гоноболин. Психологический анализ педагогических способностей. В сборнике «Проблемы способностей», изд. АПН РСФСР, М., 1962.

[2] Н. Д. Левитов. Детская и подагогическая психология. М., Учпедгиз, 1968.

[3] Н. В. Кузьмина. Формирование педагогических способностей. Изд. Л. Г. У., 1961.

[4] Б. М. Теплов. Способности и одаренность. В книге «Проблемы индивидуальных различий» М., 1961. Изд. АПН РСФСР стр. 28.

других моментов, без учета которых невозможно успешное ведение урока.

Педагогическое воображение — способность представить состояние ученика, стать на его точку зрения, предвидеть его возможные затруднения при восприятии учебного материала, способность проектировать личность ученика. Трудно переоценить значение этой способности для педагога. Без нее невозможно ни построить урок, так, чтобы заинтересовать им учащихся, сделать их работу посильной, ни завоевать доверие своих воспитанников, ни определить перспективу развития их интересов и характеров.

Требовательность, как черта характера — может рассматриваться как способность, поскольку она является необходимым условием успешной работы учителя. Педагогический процесс не может протекать без предъявления определенных требований. Наличие единых требований в педагогическом коллективе обеспечивает более успешное и прямолинейное становление учащихся. Требования педагога являются для детей опорой в процессе развития. На основе требований взрослых формируется у учащихся способность предъявлять требования к самим себе.

Педагогический такт — способность устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися, предупреждающие возможность конфликта. Конфликтность между педагогом и детьми исключает возможность успешного обучения и воспитания. Поэтому так важно соблюдение чувства меры и особой чуткости и внимательности во взаимоотношениях педагога с учащимися. Необходимо подчеркнуть внутреннюю связь между педагогическим тактом и педагогическим воображением. Возможность проявить чувство меры во многом определяется пониманием состояния ученика, мотивов его поведения.

Организаторские способности необходимы учителю, т. к. он имеет дело с коллективом учащихся, используя его как инструмент для воспитания отдельной личности. Какую бы форму работы учителя мы не взяли: внеклассная работа, совместная трудовая, общественно полезная или игровая деятельность, урок — во всех случаях необходима организаторская деятельность педагога.

Распределенное внимание необходимо учителю в силу самой природы педагогического процесса, при котором контроль должен одновременно осуществляться за деятель-

ностью: а) самого учителя, б) класса в целом, в) каждого учащегося.

Простота, ясность, убедительность речи — способность, лежащая в основе умения передавать знания. Учителю недостаточно самому уяснить вопрос. Необходимо найти наиболее простую последовательность его изложения, наиболее ясные и доступные формулировки.

Нетрудно видеть, что перечисленные способности отвечают наиболее специфическим требованиям педагогической деятельности. Однако, одни специальные способности еще не обеспечивают возможности успешной деятельности. Исключительно велика роль и общих способностей, т. е. способностей необходимых не только для педагогической, но и для других деятельностей. Например таких общих способностей как: устойчивость внимания, хорошая память, самостоятельный и творческий склад ума, самообладание и трудолюбие как черты характера.

Все способности, которые реализуют в своей деятельности педагог, не просто сосуществуют, но изменяются в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Б. М. Теплов[5] показал неправомерность непосредственного перехода от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или иной деятельности. Этот переход может быть осуществлен лишь через синтетическое понятие «одаренность», понимаемая как качественно своеобразное сочетание способностей.

Педагогическая одаренность каждого успешно работающего учителя своеобразна как по «набору» входящих в нее способностей, так и в связи с неодинаковым уровнем их развития. Именно поэтому одна и та же деятельность может быть выполнена по-разному и каждый учитель обнаруживает при этом свой «педагогический почерк». Способы, которыми учитель может прийти к своей цели — бесконечно разнообразны, как разнообразны сочетания способностей. Мы привели эти известные положения для того, чтобы показать, что на их основании могут быть высказаны две взаимоисключающие друг другу гипотезы.

Первое предположение. Поскольку успех в деятельности может быть достигнут на основе огромного количества раз-

[5] Б. М. Теплов. Способности и одаренность. В книге «Проблемы индивидуальных различий», изд. АПН РСФСР, М., 1961.

личных качественно-своеобразных сочетаний способностей, то слабость отдельных способностей, требуемых педагогической деятельностью, не может служить противопоказанием служению ей. С этой точки зрения для того, чтобы стать мастером педагогического труда, найти в нем свое призвание — достаточно испытывать любовь к нему и чувство ответственности. Все остальное приложится, так как недостаток одних способностей компенсируется другими возможными их сочетаниями.

Второе предположение. При всем своеобразии педагогической одаренности каждого из учителей, в ней должны иметься общие и существеные компоненты. Отсутствие этих компонентов не может быть равноценно компенсировано, оно не позволит учителю подняться до уровня мастерства. Соответственно противоположными будут и практические рекомендации. В первом случае по сути дела снимается задача выявления у абитуриентов педагогических способностей. Во втором случае, наоборот, предполагается выявление таких компонентов одаренности, без достаточно высокого развития которых, невозможна успешная педагогическая деятельность.

В нашем исследовании была сделана попытка провести анализ структуры педагогической одарнности с целью проверки высказанных гипотез.

Методика исследования

Поставленная нами задача определила направление поиска методики исследования. Для того, чтобы выяснить вопрос о наличии общих компонентов педагогической одаренности, необходимо было получить возможность сравнивать группу существенных для учителя способностей у ряда лиц При этом, целесообразно было отобрать две группы учителей: групу мастеров педагогического труда и группу учителей, не сумевших добиться мастерства несмотря на многолетний опыт работы в школе. Это позволило провести сравнение структуры способностей как внутри каждой из групп, так и между ними.

Исходя из анализа требований педагогической деятельности к учителю, мы выделили 16 способностей, хотя они в своей совокупности, конечно, не могут исчерпать педагогическую одаренность. Поскольку в поле нашего внимания нахо-

дилась постоянная группа способностей, то основная трудность заключалась в их количественной оценке, без чего невозможно было бы сравнение.

В процессе двухлетних наблюдений за восемью, продуктивно работающими учителями (используя также методы беседы, а в отношении отдельных способностей и эксперимент), мы пытались выяснить относительную ценность каждой из 16 способностей в структуре педагогической одаренности каждого из учителей. В процессе бесед с опытными учителями мы пришли к выводу, что полученное ими опосредованным путем знание о своих способностях позволяет использовать и метод анкетирования, а следовательно охватить исследованием более широкий круг учителей. Оценки поставленные нами и, независимо от нас, самими испытуемыми, оказались весьма близкими. Допустимо ли использование подобной методики? Известно, что способности человека не даны непосредственно в его самонаблюдениях или переживаниях. Однако на основе многолетней практики, т. е. опосредствованным путем, человек получает определенные знания о собственных способностях. Он в состоянии распределить указанные ему способности с точки зрения их относительной ценности для выполняемой им работы. При этом, если наблюдателю порой очень трудно увидеть способности за уже сформированными умениями и навыками, то сам учитель хорошо знает какой ценой дались ему эти навыки и знания, и какие способности он преимущественно реализовал в процессе их приобретения.

Нами были отобраны учителя, работа которых наблюдалась директором или завучем школы в течение ряда лет. В том числе 96 мастеров педагогического труда (первая группа) и 18 учителей работающих малоэффективно (вторая группа). Всем испытуемым и, независимо от них руководителям соответствующих школ предлагалось оценить по десятибалльной системе значение каждой из способностей для успешности педагогической деятельности учителя. Для количественных сопоставлений мы приняли три уровня: низкий (1—4 балла), средний (5—7 баллов), и высокий (8—10 баллов). Анализировались только те пары анкет, в которых оценки, поставленные учителем и руководителем школы совпадали по уровню. Таких пар оказалось 65 в первой группе и 12 во второй группе.

Мы считаем, что выводы, сделанные на основе данной методики имеют лишь предварительный характер и нужда-

ются в дальнейшей проверке с помощью более строгих методов.

Обсуждение результатов

Самые общие результаты анкетирования представлены на следующей таблице.

При анализе анкетных данных особый интерес для нее представляла совокупность способностей каждого учителя—

Ном. пп.	Перечень способностей	1-я группа баллы в процент.			2-я группа баллы в процентах		
		1—4	5—7	8—10	1—4	5—7	8—10
1.	Хороша память	15	48	37	16,6	50	33,4
2.	Устойчивость внимания	12	42	46	25	41,7	33,3
3.	Находчивость, быстрая и точная ориентировка	37,5	45	17,5	41,7	41,7	16,6
4.	Специальные способности в области преподаваемого (математические, литературные и т. д.)	28,5	22,5	49	16,6	58,3	25
5.	Педагогическая наблюдательность	1,5	36	62,5	41,7	33,3	25
6.	Педагогическое воображение	4,5	21	74,5	50	33,3	16,6
7.	Требовательность, как черта характера учителя	—	24	76	33,3	41,7	25
8.	Педагогический такт	3	30	67	25	50	25
9.	Распределение внимания (способность сочетать фронтальную работу с индивидуальной)	6	27	67	16,6	58,3	25
10.	Организаторские способнос	6	37,5	56,5	25	58,3	16,6
11.	Простота, ясность, убедительность речи	10,5	34,5	55	33,3	50	16,6
12.	Образность речи	34,5	43,5	22	25	50	25
13.	Самостоятельный и творческий склад ума, позволяющий избегать шаблона в работе	13,5	24	62,5	33,3	58,3	8,3
14.	Самообладание как черта характера учителя	15	37,5	47,5	16,6	50	33,3
15.	Эмоциональность	22,5	48	29,5	25	41,7	58,3
16.	Трудолюбие как черта характера учителя	12	36	52	33,3	41,7	25

мастера, оцененных высшими баллами. Ведь именно с этими способностями, прежде всего, связана успешность деятельности. Оказалось, что у каждого из представителей первой группы к высокому уровню были отнесены от трех до пяти специальных способностей, а также от двух до шести более общих способностей. При этом сочетание способностей, находящихся на высоком уровне развития, каждый раз оказывалось качественно своеобразным. Надо полагать, что индивидуальное своеобразие способов и приемов, которыми пользуется учитель в своей деятельности, объясняется, в частности, своеобразием группы наиболее высоко развитых способностей. Иначе говоря, каждый творческий работающий учитель постоянно находит то индивидуально-своеобразное сочетание приемов и методов работы (педагогический почерк), которое являясь для него оптимальным, позволяет ему достигнуть высокой продуктивности труда. Формируя свой индивидуальный стиль деятельности, человек, естественно, опирается на наиболее сильные качества своей личности. Это позволяет ему еще успешнее компенсировать более слабые ее качества.

Происходящая в процессе деятельности индивидуализация ее стиля, объясняет нам почему определенные педагогические приемы и методы, дающие в одних случаях прекрасные результаты, оказываются малоэффективными в руках других учителей, пытающихся копировать эти приемы. Несомненный вред приносит такое распространение передового педагогического опыта, при котором учителям не только сообщается содержание и общий смысл новых методов работы, но и предлагается брать их на вооружение, без учета индивидуальных особенностей данного учителя, не считаясь с уже сложившимся индивидуальным стилем деятельности. Ничего кроме компрометации самого метода это дать не может.

Вопросы формирования индивидуального стиля деятельности в последнее время с успехом разрабатываются В. С. Мерлиным, Е. А. Климовым и их учениками. При этом установлена зависимость индивидуального стиля от свойств общего типа нервной системы (сила, подвижность нервных процессов), а также от свойств специального типа[6]. Наши наблюдения позволяют предполагать, что одним из компо-

[6] В. С. Мерлин, Е. А. Климов. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения. Советская педагогика, 1967, № 4.

нентов индивидуального стиля являются также способности человека, или, точнее говоря, качественно своеобразное сочетание более развитых способностей.

В. С. Мерлин и Е. А. Климов называют стилем не любую индивидуальную манеру поведения, а систему способов, обусловливающих наилучшее выполнение деятельности Следовательно, то сочетание способностей, которое наблюдается у представителей второй группы не способствует выработке индивидуального стиля.

Возникает вопрос: какие же недостатки в сфере способностей обусловливают низкую производительность труда у лиц, имеющих значительный педагогический стаж (2-я группа). Предположительный ответ на этот вопрос дает анализ структуры педагогической одаренности у мастеров педагогического труда. Анализ анкетных данных свидетельствует об особом положении группы специальных способностей в структуре педагогической одаренности. В то время как отдельные общие способности получили низкую оценку (1—4балла) в пределах от 12 до 37,5 проц. всех учителей-мастеров, шесть специальных способностей (педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность как черта характера учителя, педагогический такт, распределенное внимание) — получили низкие оценки в пределах от 0 до 6,0 проц. всех представителей данной группы, и лишь седьмая способность (простота, ясность, убедительность речи) получила низкие оценки у 10,5 проц. учителей.

Причем, как это видно из приведенной таблицы, у большей части представителей первой групы специальные способности получили преимущественно высокие оценки (от 55 до 76 проц. учителей) и средние оценки у 21—37,5 проц. учителей. В то же время во второй группе у 11 учителей (из 12) одной до трех из числа специальных способностей были оценены низкими отметками.

Как может быть понято наличие такого устойчивого и качественно своеобразного ядра в структуре педагогической одаренности? Видимо, надо предположить, что достижение мастерства невозможно без данной группы способностей. Иначе говоря, возможности их компенсации ограничены. Мы понимаем группу специальных способностей как то ядро в структуре педагогической одаренности, на основе которого проявляются и общие способности. Никак не умаляя значение последних, сравнительно со способностями специальными ,мы склонны полагать, что возможности компенсации об-

щих способностей шире, чем специальных. Это связано с тем, что каждая из общих способностей не соответствует столь прямо наиболее специфическим особенностям выполняемой деятельности. А кроме того, сам круг общих способностей несравненно шире, чем специальных.

Так, например, для работы учителя, деятельность которого протекает в непрерывно изменяющихся и неповторимых ситуациях, очень желательна быстрая сообразительность, находчивость. Однако значительная часть наблюдавшихся нами учителей (по данным анкеты их 37 проц.) отличалась невысоким развитием этой способности. В большинстве случаев это не отражалось заметно на их деятельности. Зная себя, эти учителя более тщательно и вдумчиво готовились к каждой встрече с детьми. Известно, что слабая память может быть компенсирована аккуратностью записей. Отсутствие хороших специальных способностей в области преподаваемого предмета (математических, литературных и т. д.) не препятствует, по нашим наблюдениям, достижению мастерства, хотя этим, конечно, не снижается ценность данных способностей для учителя. Во второй группе мы наблюдали работу учителя с хорошо развитыми математическими способностями, не сумевшего, однако, завоевать педагогический авторитет. Он очень медленно запоминал лица своих новых учеников, плохо знал их индивидуальные особенности, не умел проявить требовательность.

Полученные нами данные о соотношении специальных и общих способностей в структуре педагогической одаренности позволяют увереннее подойти к вопросу о выявлении педагогических способностей в процессе профессионально-педагогической ориентации старших школьников. Очевидно, при этом мы должны в первую очередь и преимущественно иметь в виду специальные педагогические способности, как основное и более стабильное ядро педагогической одаренности. Способности, как известно, не существуют вне деятельности. Только в деятельности возможно их развитие, а значит, и выявление. Судить о специальных педагогических способностях будущих абитуриентов педагогических институтов допустимо только на основе анализа их **педагогической** деятельности. Именно поэтому педагогическая деятельность старшеклассников должна обеспечивать развитие у них специальных педагогических способностей.

Для этой цели должна быть разработана система постепенно усложняющихся педагогических заданий по учебной

и воспитательной работе с младшими школьниками, направленных на развитие педагогической наблюдательности и педагогического воображения, умения ясно и убедительно излагать свои мысли и других специальных педагогических способностей. Эти задания могут быть реализованы при проведении педагогического факультатива, в работе школьного педагогического кружка, или путем индивидуального шефства опытных учителей над отдельными старшеклассниками. Нецелесообразно начинать развитие педагогических способностей с очень сложных форм деятельности (например, вожатый пионерского отряда), т. к. недостатки знаний и опыта могут в этих случаях привести к отдельным педагогическим неудачам, изменяющим отношение к работе с детьми и тормозящим из-за этого развитие способностей.

Выявление педагогических способностей на основе системы заданий мы не вправе сводить к прицельному поиску педагогических талантов. Учитель может стать мастером, обладая и средними педагогическими способностями. Главное условие мастерства,— конечно, активная педагогическая направленность, глубокая склонность к работе с детьми. И все же, в тех случаях, когда мы убеждаемся в низком уровне специальных педагогических способностей, мы вправе считать педагогическую деятельность противопоказанной. Это вытекает из изложенного выше понимания места специальных способностей в структуре педагогической одаренности.

◇

В. И. КЛЕЙМЕНОВ
Тюменский педагогический институт

О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ IX—X КЛАССОВ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Исторические решения XXIII съезда КПСС поставили перед советской школой задачи дальнейшего улучшения коммунистического воспитания подрастающего поколения, повышения идейного, научно-теоретического уровня преподавания, вооружения учащихся прочными знаниями основ наук. В отчетном докладе ЦК КПСС XXIII съезду указано: «Школа должна вооружать учащихся прочными знаниями основ наук, формировать у них материалистическое мировоззрение и коммунистическую нравственность, готовить молодежь к жизни, к сознательному выбору профессии».[1]

Воспитание нового человека — сложный и длительный процесс, основу которого закладывает начальная школа, продолжает восьмилетняя и средняя школа.

Советская школа призвана воспитывать нового человека всей системой учебно-воспитательной работы. Одним из звеньев этой системы является воспитательная работа классного руководителя IX—X классов. В настоящее время, в связи с новым этапом развития советской школы, определенным постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», серьезного улучшения требует постановка воспитательной работы. И в этом ответственном деле роль классного руководителя значительно возрастет.

[1] Л. И. Брежнев. Отчетный доклад ЦК XXIII съезду КПСС.

Воспитательная работа классного руководителя многообразна и сложна. Каждый класс имеет свои особенности воспитательной работы, определяемые возрастными данными учащихся, содержанием обучения и воспитания и положением класса в системе учебно-воспитательной работы школы.

Возрастные особенности учащихся IX—X классов являются объективной закономерностью, на основе которой формируется самоопределение старшеклассников в общественной жизни. В этом возрасте приобретается та зрелость, которая необходима для дальнейшей самостоятельной учебной и производственной деятельности, для вступления на самостоятельный жизненный путь. Зрелость выражается в завершении физического и психологического формирования.

Организм старшего школьника по своему развитию приближается к уровню взрослого человека. В этом возрасте оформляются интересы, склонности к профессии. Юноша начинает думать о жизненном пути. Кем быть? Этот вопрос его все более и более волнует.

М. И. Калинин, выступая перед старшеклассниками, говорил: «Но теперь пришла пора, когда вам надо определиться, когда вы должны дать окончательный ответ: куда идти». «...Определиться серьезно — это значит наметить свой жизненный путь, выработать свой характер, свои убеждения, найти свое призвание.»[2]

В этом возрасте наблюдаются изменения в познавательных интересах, связанных с общей направленностью личности. Усиливается избирательное отношение учащихся к определенным отраслям знаний (математике, физике, химии, биологии, технике, литературе), которые стимулируют выбор профессии. С другой стороны, выбор профессии оказывает влияние на отношение к учебным предметам: вызывает интерес к тем из них, которые соответствуют намеченной профессии, заставляет особенно серьезно заниматься ими.

Среди мотивов деятельности у юношей более видное место занимает чувство долга. Моральные чувства молодежи связаны с осознанием моральных принципов и норм. С этой точки зрения старший школьник оценивает не только поступки, но и личные качества и переживания как других людей, так и свои собственные. Старший школьник оценивает и сознает свои качества и возможности в системе тех

[2] М. И. Калинин. О воспитании и обучении. М., Учпедгиз. 1957 г.

перспективных целей, которые он перед собой ставит. Он осознает себя как будущего гражданина и общественного деятеля, а не только как члена школьного коллектива. Он стремится ответить себе на вопросы: «Что я за человек?», «Что я могу и должен сделать в жизни?».

Овладение знаниями становится необходимым условием полноценного участия в будущей трудовой и общественной жизни. Старшеклассники мотивом учебной деятельности выдвигают выбор будущей профессии. Осознание того, что приобретаемые знания необходимы для получения определенной профессии, делается в старших классах одним из основных мотивов учения.

Старший школьный возраст называют мировоззренческим возрастом. На основе учебных предметов, осмысливания своего отношения к общественной жизни, юноша и девушка проявляют повышенный интерес к объяснению сложных явлений развития общества, природы, к истолкованию законов развития природы и общества.

С учетом вышеуказанных возрастных особенностей классный руководитель проводит воспитательную работу. Содержание воспитательной работы классного руководителя в IX—X классах определяется новой Программой КПСС. Это содержание в IX—X классах имеет следующие направления:

1. Всестороннее изучение учащихся класса.
2. Организация учащихся в дружный целеустремленный коллектив, выполнение принципа морального кодекса: каждый за всех, все за одного.
3. Повышение общего уровня и политехнического образования.
4. Воспитательная работа по профессиональной ориентации учащихся и их подготовке к выбору профессии.
5. Совместная работа с комсомольской организацией по воспитанию учащихся.
6. Воспитание учащихся в духе нравственных принципов морального кодекса строителя коммунизма.
7. Формирование эстетических взглядов.
8. Физическое воспитание учащихся.
9. Совместная работа с родителями по воспитанию учащихся.

Выбор профессии является самым сложным и ответственным периодом в жизни советского школьника. От правильного выбора профессии зависит дальнейшее жизненное развитие и воспитание молодого человека, развитие творче-

ства и познавательных способностей. Только правильно выбрав профессию, занимаясь делом по душе, по своим силам и способностям, молодой человек может работать творчески, получая от труда удовлетворение и приносить пользу советскому народу, обществу и государству в строительстве коммунизма .Непродуманность и ошибки в выборе профессии вызывают у учащихся неудовлетворенность и разочарование, отрицательно влияют на производительность труда, на развитие личности молодого советского человека.

Известно, что труд, выполняемый человеком, не обладающим необходимыми способностями и склонностями, недостаточно производителен. Такой труд мало приносит пользы обществу, в тягость он и самому работнику.

Следовательно, вопрос о выборе профессии имеет большое значение и для общества и для каждого человека в отдельности. Социологами экспериментально установлено, что при хорошем настроении рабочий выполняет определенную операцию на 25 проц. быстрее, а настроение в большей степени определяется тем, насколько человек любит свою работу. Для таких же профессий, где норм выработки практически не существует (врача, инженера, учителя) отношение к работе имеет решающее значение.

В нашей стране совершается технический прогресс, который создает объективную необходимость появления новых профессий. В настоящее время во всех отраслях народного хозяйства насчитывается десятки тысяч профессий. В нашей стране готовятся специалисты со средним образованием по 172 специальностям, а с высшим образованием по 491 специальности и профессии.[4]

В связи с быстрым освоением природных богатств и бурным развитием производительных сил Тюменской области значительными темпами развиваются все отрасли народного хозяйства и особенно нефте-газовая, химическая, лесная и электроэнергетическая промышленности. Встает вопрос о подготовке квалифицированных рабочих, техников и инженеров по многим специальностям и профессиям, в том числе: для предприятий нефтедобывающей и нефтеперерабатывающей промышленности по 186 специальностям, электроэнергетической промышленности по 33 специальностям, для предприятий химической промышленности по 52 специальностям, лесной промышленности по 93 специальностям.

[4] Перечень специализаций на специальностях высших учебных заведений СССР. «Высшая школа». М. 1965 г

Такое большое количество и разнообразие профессий является объективным отражением развития производительных сил.

И если в выборе профессии учащимися допускались ошибки и случайности, то это можно объяснить существенными недостатками в воспитательной работе по профориентации. Учащихся не были подготовлены в школе и семье к выбору профессии.

В некоторых школах и семьях мало обращается внимания на подготовку к выбору профессии. Наша литература и искусство этому вопросу тоже мало уделяют внимания. В течение длительного времени литература и искусство убеждали и старшее и младшее поколение, что проблемы выбора профессии не существует. Симпатичный герой пьесы В. Розова «В добрый час» прямо говорит:

— Разве это самое важное, кем я буду? Каким буду — вот главное!

А ведь это неверно.

«Кем быть?». Этот вопрос неотделим от вопроса «Каким быть?» тем более их нельзя противопоставлять. Человек не существует вне определенной профессии. Именно в конкретных трудовых профессиональных действиях он выражает себя, вступает в отношения с другими людьми, с обществом. На работе, в общественном труде проводим мы половину времени. Выбрать профессию — это прежде всего выбрать те условия, в которых ты хочешь быть и проявить себя.

Выбор профессии в нашей стране обуславливается не только техническим прогрессом, состоянием производства и производительностью труда, но и возрастными особенностями учащихся.

В школе первыми начинают думать о выборе профессии семиклассники и восьмиклассники. У учащихся появляется стремление самоопределиться, найти себе определенное место в общественной жизни. Учащиеся IX—X классов выбор профессии связывают с основной целью своей жизни. Самоопределиться, избрать профессию по своему призванию, склонностям и способностям—это один из основных вопросов жизни старшеклассников.

Советская школа раскрывает перед своими выпускниками безграничные перспективы, в основном сообразующиеся с интересами и наклонностями учащихся, с их стремлением достичь поставленной цели. В буржуазной школе выбор профессии обуславливается условиями социального окружения

и выводами пресловутой теории одаренности, которая разделяет детей на меньшинство, имеющие теоретические способности, и большинство — практические способности.

Учащихся IX—X классов волнует вопрос выбора специальности. Кем быть? Над этим задумается каждый ученик. При проведении анкетного опроса весной 1966 года выпускников Упоровской, Падунской и Суерской средних школ было установлено, что почти все они избрали профессию.

На наш вопрос: «Кем стремитесь быть? Какую профессию думаете приобрести и почему?» многие выпускники ответили продуманно о выборе профессии с учетом своих склонностей, способностей, черт и качеств своей личности. Вот их ответы:

«Я хочу быть учителем. Эта профессия мне больше всего нравится. Потому, что меня учили с детства хорошие учителя и я желаю продолжать их дело. Мне очень хочется воспитывать детей также, как и они».

«Я хочу стать инженером. Это по-моему и не так уж старая профессия, а, наоборот, вечно молодая. Получение новых видов энергии открывает перед нами возможности бурного развития производительных сил нашей страны».

«Я хочу быть агрономом, выращивать хорошие урожаи, создавать новые сорта сельскохозяйственных растений и вкладывать свой труд в создании изобилия сельскохозяйственных продуктов в нашей стране».

Как показали ответы, подавляющее большинство выпускников задумываются над выбором профессии, где, в какой области науки, техники, народного хозяйства искусства они применяли свои силы и знания.

Школа готовит ученика к сознательному выбору профессии. Подготовка учащихся к выбору профессии — профориентация является составной частью учебно-воспитательной работы школы. Профориентация — длительный процесс и осуществляется систематически, целенаправленно, на протяжении многих лет в процессе преподавания учебных предметов, разнообразной внеклассной воспитательной работы, проводимой учителями, классными руководителями. Большое влияние на выбор профессии оказывают родители, семья, общественность.

Выбор профессии в значительной степени определяется особенностями развития экономического района, влиянием положительного примера людей определенной профессии. Огромный размах нефтедобывающей, газовой, лесной про-

мышленности, большое гражданское и промышленное строительство в связи с развитием производительных сил Тюменской области требует быстрыми темпами готовить рабочих, техников и инженеров по многим специальностям.

Как уже мы сказали, профориентация осуществляеся в процессе обучения. Содержание каждого учебного предмета дает большие возможности для ознакомления учащихся со многими отраслями производства, с различными профессиями. В процессе преподавания физики, математки, химии, географии, биологии, родного языка, истории, обществоведения, основ производства учителя показывают учащимся применение знаний этих предметов в той или другой профессии. Они подчеркивают, что у истоков любой профессии находятся знания тех или других учебных предметов. Учитель через учебный предмет воспитывает у учащихся интерес и склонности к определенным профессиям. Классный руководитель ведет большую совместную работу с учителями класса по профориентации, он координирует работу учителей, обеспечивает единство действий и требований по отношению к учащимся класса для успешного их вооружения прочными и глубокими знаниями. Классный руководитель глубже знает учащихся класса, их индивидуальные особенности, интересы склонности и об этих особенностях информирует учителей класса. Он повседневно встречается с учителями класса, проводит беседы об учащихся, определяют пути подхода к каждому учащемуся, опираясь на его склонности, интересы к тем или другим видам деятельности.

Кроме беседы для координирования работы учителей, классный руководитель может проводить собрания с учителями, работающими в классе. Эта форма связи с учителями класса вполне себя оправдывает и приносит большую пользу в улучшении всей учебно-воспитательной работы класса, в подготовке учащихся к выбору профессии. Эти собрания небольшие по времени, но конкретные по содержанию. Классный руководитель внимательно подходит к вопросам, обсуждаемым на этих собраниях. Они должны быть общими для все хучителей, работающих в данном классе, но конкретными по своему содержанию. На этих собраниях решаются вопросы об оказании помощи в повышении успеваемости учащихся, изучение класса и отдельных учащихся, об оказании помощи учащимся в выборе профессии, о воспитании склонностей и интересов учащихся, установлении и поддержании внимания, дисциплины.

Классному руководителю необходимо хорошо знать содержание воспитательной работы по профориентации учащихся. В профессиональной ориентации большое место занимает широкое и систематическое ознакомление старшеклассников с профессиями, приобретаемыми в высших учебных заведениях, техникумах и в профессионально-технических училищах.

Важное значение имеет также научно-психологическое и методическое исследование различных видов труда и определение тех требований, которые они предъявляют к работникам. Крайне важное значение в наших условиях приобретают сравнение и объединение профессий в психологические родственные группы. Содержание профориентации заключается в широком ознакомлении школьников со всем многообразием трудовой деятельности людей в различных отраслях производства, ознакомление учащихся с профессиональной картой данного экономического района.

Но этим не ограничивается содержание профориентации. Оно включает также изучение личности ученика, его познавательных способностей, интересов. Для того, чтобы выбор той или другой специальности был не формальным, не приводил в дальнейшем к разочарованию, он должен основываться на склонностях учащихся. Поэтому наибольшее внимание в подготовке к выбору профессии должно уделяться воспитанию у учащихся склонностей к той или другой области деятельности .Склонность проявляется в интересе к какой-либо области знаний или деятельности. Поэтому учителю необходимо пробуждать у учащихся интерес к своему предмету и к деятельности в той области, где применяются знания по этому предмету.

Но личность ученика, его познавательные способности, интересы и склонности мы рассматриваем в развитии, динамике. Для нас неприемлемо такое узкое и статистическое понимание профессиональной пригодности человека, когда не изучаются и не учитываются закономерности, условия и динамика развития профессионально важных качеств человека. Оценка их ограничивается однократным обследованием результатов с уровнем развития проверяемых качеств у высоко-квалифицированных работников данной специальности.

При изучении профессиональной пригодности решающее значение имеет не столько показатели достигнутого уровня развития определенных способностей у того или иного чело-

века, сколько возможности их развития в процессе обучения, а также направленность интересов и такие черты характера, как организованность, настойчивость, упорство, дисциплинированность.

При определении профессиональной пригодности нужно учитывать возможные перспективы роста и развития данного человека. Важное значение имеет не определение профессиональной пригодности ученика к одной узкой профессии, а установление целого ряда родственных профессий, дающих наибольшие возможности для развития его способностей. Поэтому характеристика профессий для целей профориентации, и методы изучения школьников с целью профессиональной консультации должны отражать указанный подход.

В некоторых школах составляется программа, которая включает основное содержание профориентационной работы учащихся:

систематическое ознакомление учащихся с профессиями в процессе преподавания учебных предметов, органическая связь содержания изучаемых предметов с той или другой профессией;

ознакомление учащихся с различными профессиями в процессе разнообразной внеклассной и внешкольной работы. Изучение личности ученика и его индивидуально психологических особенностей — способностей, интересов, склонностей;

Помощь учащимся в решении вопроса о выборе профессии, оказание помощи школьникам в овладении избранной профессией.

Говоря о содержании работы по профориентации, необходимо особо отметить вопрос о свободном выборе профессии.

Свободный выбор профессии — это один из основных принципов работы советской школы. Однако, практическое осуществление его требует специальной работы.

Во-первых, свободный выбор — это прежде всего выбор со знанием дела. Чтобы ученик мог свободно выбрать профессию, школа должна вооружать его необходимыми знаниями об основных профессиях, о потребности разных специалистов народному хозяйству, о возможности применения той или другой профессии в работе местных предприятий и учреждений.

Во-вторых, нельзя осуществить свободный выбор профессии, если учащиеся ориентируются на те немногие профес-

сии, которыми овладевает молодежь в данной местности. Поэтому для осуществления свободного выбора профессии необходима прежде всего справочная работа, дающая возможность ознакомить учащихся с тем широким кругом профессий, которыми овладевает молодежь в данной местности. Поэтому для осуществления свободного выбора профессии необходима прежде всего справочная работа, дающая возможность ознакомить учащихся с тем широким кругом профессий, которыми они могут овладеть в институтах, техникумах, профессионально-технических училищах, на курсах и непосредственно на производстве.

Профессиональная ориентация и профессиональный подбор имеет глубокое содержание и реализуется в деятельности классного руководителя при помощи разнообразных форм и методов. В работе по профориентации и профподбору классный руководитель в IX—X классах опирается на комсомольскую, ученическую организацию и на родителей. В деятельности классного руководителя, школьной и классной комсомольской организации применяются разнообразные организационные формы воспитания учащихся, но при этом следует всегда помнить указание М. И. Калинина о том, что в воспитательной работе «нельзя целиком полагаться на какие-то постоянные организационные формы или выдумывать на всякий случай жизни новые формы работы, считая, что тогда, мол, воспитание пойдет само собой. Одной готовой формой, хотя бы и хорошей, нельзя решить все стороны воспитания».[5]

В старших классах применяется и фронтальная, и групповая, и индивидуальная воспитательная работа по профориентации учащихся. Большое место в воспитательной работе здесь занимает экскурсии в институты и техникумы, встречи с работниками вузов, с окончившими школу, дни «открытых дверей» институтов, заводов, фабрик. В целях правильного выбора профессии при многих институтах организуются: школы юных математиков, юных физиков, юных химиков, юных биологов, юных филологов, спортивные школы; клубы по изучению иностранного языка. Некоторые институты приглашают учащихся на занятия в лаборатории, кабинеты, мастерские, где они знакомятся с оборудованием, общаются со студентами и изучают их профессии.

---

[5] М. И. Калинин. О воспитании и обучении. М., Учпедгиз. 1957, стр 222.

Кроме того, классный руководитель проводит ученические собрания, «часы по профориентации», ученические вечера, диспуты о выборе профессии, обсуждение книг, статей из журналов и газет о профессиях. Классный руководитель помогает также активу класса в проведении комсомольских собраний по вопросам профессиональной ориентации учащихся.

Такие формы воспитания учащихся, как трудовые летние лагери, опытные участки, ученические бригады, кружки технического творчества, коллективные трудовые задания, социалистическое соревнование, экскурсии на производство и встречи с производственниками содействуют ознакомлению учащихся с разнообразными профессиями, помогают правильному выбору профессии. Во многих школах проводятся встречи с передовиками производства непосредственно на заводах и фабриках, где учащиеся знакомятся с передовыми рабочими различных специальностей, с бригадами коммунистического труда.

Важную роль в профориентации учащихся играют экскурсии с учащимися на промышленные и сельскохозяйственные предприятия,

Наряду с экскурсиями, проводимыми одним учителем, за последнее время проводятся экскурсии, организуемые одновременно учителями химии, физики, математики, истории, русского языка.

Экскурсия выпускников сельских школ в ближайшие институты, техникумы, заводы, фабрики с целью правильного выбора профессии является одной из важнейших форм воспитательной работы по профориентации. В марте месяце 1966 года выпускники Падунской средней школы совершили двухдневную экскурсию в г. Тюмень, где ознакомились с высшими учебными заведениями, техникумами, заводами и фабриками, с профессиями, пробретаемыми молодежью в техникумах и институтах.

На экскурсии в педагогическом институте учащихся подробно ознакомили с педагогическими специальностями. В этом институте студенты готовятся по девяти педагогическим специальностям: учитель химии и биологии, учитель географии и биологии, учитель физики, учитель математики, учитель русского языка и литературы, учитель истории, учитель немецкого языка, учитель английского языка, учитель французского языка. На встрече в ректорате им было рассказано о правилах приема в институт, о студентах инсти-

тута и их учебной работе по овладению профессией учителя, о факультете общественных профессий, кафедрах и факультетах института, профессорско-преподавательском составе. Здесь их ознакомили с системой самостоятельной работы студентов, организуемой в лабораториях, кабинетах, учебных мастерских, агробиостанции, читальном зале. После этого, выпускникам была предоставлена возможность ознакомиться с лабораториями, кабинетами, планетарием, учебным оборудованием всех факультетов, где деканы и преподаватели рассказали им об особенностях педагогических специальностей, показали сложный комплекс учебного оборудования по физике, химии, иностранным языкам, биологии, продемонстрировали ряд интересных опытов.

На встречах в комитете ВЛКСМ, профкоме выпускники беседовали со студентами о приобретаемой педагогической профессии, об учебной работе студентов, комсомольских делах, студенческой самодеятельности, научной и общественной работе студентов.

После этого выпускники Падунской средней школы совершили экскурсии в мединститут, сельскохозяйственный, индустриальный институты, где ознакомились с инженерными, медицинскими, сельскохозяйственными специальностями, приобретаемыми студенческой молодежью в этих институтах.

Такие экскурсии приносят большую пользу выпускникам в выборе профессии, они как бы подводят итоги раздумий, намерений, колебаний. После экскурсии выпускники начинают склоняться к более определенной профессии, выбирают профессию, строят свои дальнейшие жизненные планы и направляют свою деятельность на напряженную учебу, стремятся лучше окончить среднюю школу, получить аттестат, хорошо подготовиться, успешно сдать конкурсные вступительные экзамены и поступить в институт для приобретения избранной специальности.

Во многих институтах проводятся дни «открытых дверей» для учащихся старших классов. В этот день для выпускников открываются все лаборатории, кабинеты, мастерские, планетарий, аудитории, спортивные залы, библиотека, читальные залы.

Тюменский государственный педагогический институт проводит день «открытых дверей» ежегодно. В апреле месяце 1966 года в одно из воскресений в институт собралось свыше трехсот выпускников школ. В актовом зале ректор их

ознакомил с институтом, с профессиями, приобретаемыми в институте, с жизнью студентов, с их учебными, общественными делами. Подробно рассказал об условиях учебы и жизни студентов, познакомил их с правилами приема в институт, а также рассказал о значении професии учителя, о ее роли в жизни человека, в построении коммунизма. Он особо подчеркнул, что учитель всегда находится на передовой линии фронта строительства коммунизма и готовит человека к великому делу — делу строительства коммунизма.

После этого выпускники, распределившись по группам, были направлены на кафедры и факультеты под руководством деканов, заведующих кафедрами, ведущих преподавателей, где подробно их ознакомили с лабораториями, кабинетами, оборудованием, техническими средствами обучения. В лабораториях, кабинетах были продемонстрированы интересные опыты, показаны физические явления в школьной физике и как такие явления и законы изучаются в высшей физике. На факультете иностранных языков выпускникам были продемонстрированы новейшие технические средства, применяемые в изучении иностранных языков. В математических кабинетах учащиеся ознакомились с развитием советской математики, с математическим программированием, с техническими средствами программирования. На других кафедрах выпускники ознакомились с новейшими достижениями науки, их значением в профессии учителя.

Проводимые дни «открытых дверей» дают возможность многим выпускникам установить последующую связь с кафедрами и они продолжают посещать лаборатории, кабинеты, читальный зал, интернациональный клуб, где постепенно подкрепляют свою склонность и стремление к приобретению избираемой профессии.

Школы юных математиков физиков, химиков, биологов, историков, филологов, организуемые при кафедрах, помогают углублению и расширению знаний учащихся, обнаруживших большую склонность к изучению математики, физики, биологии, русского языка и литературы.

Они помогают развивать склонность учащихся, ориентируют их на выбор профессии. Классный руководитель совместно с учителями класса рекомендует учащихся в юную школу с учетом их способностей и склонностей. При кафедрах высшей математики и геометрии Тюменского государственного института в течение нескольких лет работает школа юных математиков. Занятия проводятся систематически.

Программа расчитана на учащихся, проявивших склонность к математике, желающих расширить и углубить математические знания и избрать будущую специальность, органически связанную с математикой. Окончившие школу юных математиков, поступают учиться на физико-математические факультеты педагогических институтов и университетов или технические вузы.

Применение классным руководителем организационных форм основано на всемерном развитии инициативы, самодеятельности учащихся. С помощью всех этих форм учащиеся воспитываются не только словом, внушением, примером, но и действиями, деятельностью в выполнении определенных поручений. При этом учащиеся приобретают практические знания, умения и навыки, необходимые для жизни и будущей своей деятельности. Классный руководитель воспитательную работу проводит с учащимися не только в классе, школе, но и вне ее. Так, например, ученические и комсомольские собрания проводятся не только в классе, но и на производстве в присутствии общественности. На этих собраниях выступают не только классный руководитель, но и рабочие, мастера, техники, представители фабрично-заводской общественности. На этих собраниях обсуждаются вопросы: «Кем быть и каким быть?», «Чтобы стать хорошим специалистом надо учиться и учиться», «Знания нужны и рабочему», «О моральных принципах строителя коммунизма», «Будем резервом бригад коммунистического труда». На комсомольские собрания, проводимые в классе, приглашаются родители, которые знакомят учащихся со своими профессиями и специальностями. На собраниях создается здоровое общественное мнение. «Сила общественного мнения в детском коллективе,— говорил А. С. Макаренко,— совершенно материальный, реально осязаемый фактор воспитания».

Социалистическое соревнование на заводе, фабрике, в колхозе, совхозе является важнейшей формой повышения производительности труда, серьезным средством воспитания. Учащиеся старших классов, общаясь с коллективом рабочих на экскурсиях, встречах, трудовой практике воочию убеждаются, что показателями соревнования служат совершенствование технологических процессов, снижение себестоимости продукции, перевыполнение планов и норм выработки,

---

[6] А. С. Макаренко. Соч., т. V, стр. 348. М., изд. АПН РСФСР, 1956.

экономия материалов и оборудования, борьба с браком. Коллективное принятие обязательств является для школьников примером коллективизма, товарищеской критики и самокритики.

В школе организуется соревнование на лучший класс под лозунгом «Будем резервом бригад коммунистического труда». Большое место в работе по профориентации занимают встречи школьников с членами бригад коммунистического труда.

Школьные вечера на темы «Кем быть», «Передовики нашего завода», «Какие профессии нужны для освоения нефтяной и газовой целины Тюменской области» помогают правильно профессионально ориентировать учащихся. К таким вечерам готовятся выставки, стенды под названием «Все профессии важны — выбирай на вкус». Его значение не только в том, что он помогает знакомить учащихся со многими профессиями и специальностями, но и в том, что оформление стенда и выставки влияет на улучшение работы комсомольской организации, связывает ее дружбой с работниками разнообразных профессий.

Во многих школах проводятся конференции, диспуты по выбору профессий с выступлениями приглашенных передовиков производства различных профессий и с обсуждением художественной литературы, в которой подробно рассказывается о различных профессиях и специальностях.

В некоторых классах проводится конкурс «Кто больше знает о профессии».

В школах создаются уголки по профориентации, где помещаются вырезки по профессиям из журналов, газет, письма бывших выпускников, переписка с ними, а тикже объявления о приеме в институты, техникумы и профессионально-технические училища.

В некоторых школах организуются клубы изучения профессий, проводится устный журнал «В мире профессий».

Неоценимое значение в своевременной профориентации учащихся имеет создание школьных краеведческих музеев, в которых комплектуются все материалы о лучших людях промышленности, сельского хозяйства, транспорта, нефтяной, газовой, лесной промышленности, культуры и народного образования нашей области. Во время сбора, обобщения и изучения материала учащиеся знакомятся со многими профессиями и свое отношение к будущей профессии выражают в выступлениях на общешкольном слете туристов.

Классный руководитель в воспитательной работе по профориентации применяет разнообразные методы, наиболее распространенными из которых являются консультирование, беседа, наблюдение, сочинение, трудовые задания, изучение карты профессий учреждений, предприятий района, города, демонстрация кинофильмов, встречи учащихся с людьми разнообразных профессий, с членами бригад коммунистического труда, изучение жизни и деятельности лучших людей фабрик, заводов, колхозов, совхозов; опытничество, шефство, конструирование, пример ветеранов труда, бывших выпускников школы.

Очень трудно бывает установить и показать, когда именно и при помощи какого метода у школьника сложились те или иные качества, черты личности, склонности к определенной профессии. Как правило, они являются результатом всей системы воспитания.

А. С. Макаренко на основе своего опыта указывал, что ни один из методов воспитания не может быть пригодным для всех случаев жизни. «Никакое средство,— говорил он,— нельзя рассматривать отдельно взятое от системы. Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целой системы, от целого комплекса влияний».[7]

Классный руководитель в своей воспитательной работе применяет систему методов и приемов и добивается положительных результатов в профориентации учащихся. В связи с органическим соединением обучения и воспитания с общественно полезным производительным трудом, методы и приемы воздействия на учащихся изменяются. Наряду со словесными методами воспитания появились методы и приемы практического воздействия на ученика, на его деятельность, в процессе которой вырабатываются важнейшие качества личности. В настоящее время учащиеся воспитываются не только с помощью бесед, докладов, лекций, диспутов, чтения книг, газет, журналов, но и в процессе своей деятельности по выполнению разнообразных видов трудовых заданий, по работе в конструкторских бюро, проведению опытничества на пришкольных участках и в учебно-опытных хозяйствах, воспитываются на конкретных примерах передовиков производства, членов бригад коммунистического труда. Клас-

7 А. С. Макаренко. Соч. т. V, стр. 116.

сный руководитель при воздействии на учащихся развивает их инициативу, творчество, общественную активность, воспитывает организаторское умение, прививает вкус к общественной работе и потребность в ней.

Наблюдение является наиболее распространенным методом воспитания учащихся. В процессе наблюдений за работой тех или других специалистов у учащихся развивается интерес, склонность к профессии. Интерес и склонность к определенным профессиям складывается у старшеклассников под влиянием производственного окружения, положительного примера старшего поколения, под влиянием учителей, школы, товарищей, друзей, окончивших ранее школу и работающих по определенной специальности, под влиянием семьи, общественности, прочитанных книг и просмотренных кинокартин.

Умение наблюдать для классного руководителя имеет огромную ценность. Для успешного наблюдения ему необходимо знать условия, определяющие качество наблюдения. Хорошее наблюдение имеет ясно поставленную цель, оно наиболее полно и детально, проводится систематически и с обязательным фиксированием результатов. Успех наблюдения в значительной степени зависит от предварительных знаний о наблюдаемом объекте. Классный руководитель накапливает предварительные данные о склонностях и интересах учащихся к той или другой профессии. От предварительных наблюдений над склонностями учащихся классный руководитель переходит к более глубоким и систематическим наблюдениям, по результатам которых он начинает систематическое консультирование по той или другой профессии.

Консультирование — разъяснение содержания сущности профессии, ее особенностей и значение в общественной жизни. При консультировании классный руководитель дает практические советы и рекомендации по выбору профессии с учетом индивидуальных психологических особенностей личности, состояния здоровья и потребности профессий в данном производственном районе. Консультирование должно основываться на знании ученика, его психологических особенностей. Необходимо знать призвание ученика, его наклонности и способности. В консультировании классному руководителю нужно видеть свои возможности, в чем он может оказать помощь ученику в выборе профессии. Если классный руководитель не имеет возможности в проведении консуль-

тации, он может пригласить для ее проведения специалистов той профессии, которая интересует учащихся.

Консультирование может быть групповое и индивидуальное. Групповое консультирование проводится тогда, когда обсуждаемый вопрос касается всех учащихся, когда группе учащихся разъясняется смысл той или другой профессии. Индивидуальное консультирование прозводится с отдельными учащимися.

При консультировании нужно показать не только праздничные стороны, но и будничные, трудные стороны профессии, показать роль профессии в жизни. При этом нужно ученику разъяснить, ради чего он будет трудиться и какое место занимать в производственной жизни.

В основе профессии лежат трудовые умения и навыки, которые вырабатываются у учащихся в процессе выполнения трудовых заданий. К трудовому заданию предъявляются определенные педагогические требования. Прежде всего, оно должно быть конкретным и точным. Конкретность и точность трудового задания организует силы отдельных учащихся и всего ученического коллектива. Расплывчатость и неопределенность задания дает возможность обойти более неприятные моменты, уклониться от преодоления трудностей. Неопределенное задание приводит к снижению материального эффекта и дезорганизует школьника, приучает его к поискам обходных путей, лазеек, отговорок. Отсутствие конкретности и точности в трудовом задании приводит к обезличке. Трудовые задания должны быть систематическими, посильными и правильно распределенными во времени. В трудовом задании должно сочетаться деятельность рук и головы, оно должно быть связано с умственной деятельностью учащихся.

Сильное влияние на формирование у старшеклассников склонностей и интереса к профессии оказывает пример бывших выпускников, овладевающих профессией в институтах и техникумах. Бывшие выпускники — студенты различных учебных заведений переписываются со старшеклассниками, приезжают на каникулы, где рассказывают о своей жизни, учебе, об особенностях своей будущей профессии и оказывают непосредственное влияние на учащихся в выборе профессии.

Классный руководитель в воспитательной работе по профориентации широко применяет беседу, которая проводится с учащимися, учителями, рабочими, мастерами, техниками, инженерами, родителями.

Наиболее распространенной является индивидуальная беседа с учащимися. Подобного рода беседа требует большого педагогического такта, умения по-особому подойти к ученику; вызвать его на полную откровенность и заглянуть в его внутренний мир.

Такие беседы дают наибольший эффект в познании личности ученика, в воспитании профессиональных интересов.

Индивидуальная беседа классного руководителя с учащимися может иметь и другое направление, когда вопросы ученику ставятся в упор, беседа проходит в более официальном тоне. Такие беседы менее полезны, так как ученик не всегда решается откровенно рассказать классному руководителю, что происходит в его сознании.

Классный руководитель проводит коллективную беседу с учащимися, представляющую большую ценность, так как при этом особенно заметно влияние коллектива на каждого учащегося. В практике воспитательной работы по проф. ориентации классный руководитель проводит беседы, доклады, лекции на темы: «Профессии наших отцов», «Мы наследники старшего поколения», «О профессиях наших мам», «Все профессии важны, все профессии почетны», «Каждой профессии место, передовику — почет», «Какие отрасли промышленности развиваются в нашей области», «Где можно получить профессию», «Наши герои социалистического труда», «Труд — смысл жизни человека», «О бригадах и ударниках коммунистического труда».

Упражнение — один из методов приучения учащихся к труду, к нормам и правилам поведения. В упражнениях важнейшим моментом является показ образца, примера. Учитель труда в учебных мастерских, классный руководитель, рабочий, мастер показывает ученику как надо выполнить ту или иную операцию, то или другое действие. После этого учащиеся приступают к подражанию, к копированию, начинают повторять те действия, которые показал рабочий, мастер, учитель. В процессе упражнения учащиеся могут допускать ошибки. Классный руководитель, учитель, мастер, рабочий обращают внимание на те ошибки, вскрывают причины и вновь предлагают повторить требуемое действие. И только при многократном повторении у учащихся образуются навыки.

Многие классные руководители практикуют шефство учащихся над колхозным, совхозным животноводством, над производственными участками и цехами. В процессе шеф-

ства учащиеся овладевают некоторыми производственными умениями и навыками. Влияние рабочих и инженерно-технического персонала на учащихся очень большое.

Рабочие, инженеры, техники, мастера могут оказать большую помощь выпускникам школ в выборе профессии. Об этом свидетельствует письмо кадровых рабочих Уралмашзавода «По-отцовски встретим нашу смену», в котором они писали: «Кадровые рабочие, в первую очередь передовики производства, должны по-отцовски тепло встретить новичков, все равно, как если бы это наши дети. Надо стать подлинными учителями для юношей и девушек. Они должны увидеть в нас не только мастеров-виртуозов своего дела, но и представителей передового, самого революционного класса, носителей коммунистической идеологии».[8]

Кадровые рабочие Уралмашзавода взялись за благородное дело — не только подготовить себе достойную смену, но и воспитать ее в духе высокой коммунистической сознательности на славных трудовых и боевых традициях передового завода нашей страны.

В профориентации большое место занимает просмотр и обсуждение кинофильмов: «Детали механизмов, машин», «Устройство и работа механизмов», «Металлургия чугуна и стали», «Литье металлов», и др.

Сочинения на такие темы: «Мои размышления о будущей профессии», «Какие профессии мне нравятся», «Кем я хочу быть», «Каким нужно быть», «Что я буду делать после окончания средней школы» помогают выявить профессиональные интересы и целеустремленно вести профессиональную ориентацию учащихся.

В клубах изучения профессий оформляются наглядные стенды, таблицы, схемы, картины на тему «В мире профессий», читаются лекции о профессиях. С лекциями о профессиях выступают учителя, родители, работники различных профессий местных предприятий и учреждений.

Важнейшим средством в профессиональной ориентации учащихся является изучение карты профессиональных учреждений района, города. Профессиональная карта дает учащимся представление о всех профессиях данного района, о появлении новых профессий в связи с развитием техники и производительных сил.

В результате всей воспитательной работы к концу учеб-

---

[8] «Советская Россия» 13 мая 1966, № 10.

ного года классный руководитель совместно с учителями класса, с комсомольской организацией и родителями класса, с комсомольской организацией и родителями учащихся на каждого выпускника составляет характеристику-рекомендацию по выбору профессии, которая вместе с аттестатом об окончании средней школы должна быть вручена на выпускном торжественном акте.

Характеристика-рекомендация должна быть объективной, основываться на психологических особенностях личности, на их склонностях, интересах к выбираемой профессии, на умственном развитии ученика, на его педагогической готовности выбрать профессию. В рекомендации нужно определить выбор профессии по призванию.

На основании изложенного, нам представляется возможным сделать некоторые выводы.

Воспитательная деятельность классного руководителя сложна и многообразна. Одним из ее направлений является воспитательная работа по профориентации и профподбору учащихся.

Выбор профессии является самым сложным и ответственным периодом в жизни советского школьника. От правильного выбора профессии зависит дальнейшее развитие и воспитание молодого человека, развитие его творческих и познавательных способностей, его будущее участие в строительстве коммунизма.

В настоящее время известно огромное количество профессий. Создание материально-технической базы коммунизма, технический прогресс приводит к рождению новых профессий. Большое количество и разнообразие профессии порождает трудности в воспитательной работе по профориентации и вызывает необходимость систематической профориентационной работы с учащимися.

Содержание воспитательной работы по профориентации учащихся определяется возрастными особенностями, склонностями и интересами учащихся, спецификой преподаваемого в школе учебного предмета, разнообразной внеклассной и внешкольной работой. В содержании профориентации включается изучение профессии, помощь учащимся в решении вопроса о выборе профессии и первоначальном овладении избранной профессией.

Классный руководитель в воспитательной работе по профориентации учащихся применяет разнообразные методы и формы, систему, совокупность воспитательных средств.

В результате всей воспитательной работы по профориентации классный руководитель совместно с учителями класса и комсомольской организацией составляет характеристику-рекомендацию на каждого ученика, которая должна являться основным документом вместе с аттестатом при поступлении в техникум, институт, университет или на практическую работу.

Использованная литература

1. Программа КПСС, часть II, раздел V.
2. Отчетный доклад ЦК КПСС XXIII съезду КПСС.
3. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы».
4. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР».
5. Аверичев Ю. П., Дмитриев А. Б., Ковалев А. В. Щеглов А. В.— Школьникам о выборе профессии. Учпедгиз. М., 1963 г.
6. Адрова К. В. и Клейменов В. И.— Об особенностях и планировании воспитательной работы в VIII классе. Ученые записки ТГПИ, т. XXII, 1963 г.
7. Архангельский С. И.—Профориентация в средней общеобразовательной школе. Журнал «Школа и производство» № 4, 1963 г.
8. Грибанов В. П. Интересы учащихся и жизненное самоопределение. Журнал «Советская педагогика» № 5, 1966 г.
9. Ефимова Л. А. Формирование профессиональных интересов и выбор профессии учащихся. Журнал «Советская педагогика», № 5, 1966 г.
10. Калинин М. И. О воспитании и обучении. Учпедгиз. М., 1957 г.
11. Канторович Н. Я., Чистяков Н. Н.— О профориентации школьной молодежи. Журнал «Советская педагогика» № 5, 1966 г.
12. Кочетов Г. М. Помощь учащимся при выборе профессии. Журнал «Советская педагогика» № 5, 1966 г.
13. Клейменов В. И., Логинов Е. П.— О профориентации учащихся. Ученые записки ТГПИ, 1966 г.
14. Макренко А. С.— Сочинение, том V.
15. Мингалева М. М.— Из опыта работы классных руководителей по профориентации. Журнал «Школа и производство» № 4, 1963 г.
16. Невский Н. А.— О развитии склонностей учащихся. Журнал «Школа и производство» № 4, 1963 г.
17. Малькова З. А.— Профессиональная ориентация учащихся в школах США. Журнал «Советская педагогика». № 1, 1962 г.

18. «По-отцовски встретим нашу смену». «Советская Россия», № 10, от 13 мая 1966 г.

19. Соколов Е.— Профориентация в школах Швеции. Журнал «Школа и производство» № 1, 1963 г.

20. Соколова А. И так, кем быть? «Комсомольская правда», № 134 от 9/VI-66 года.

21. Чебышева В. В. О подготовке учащихся к выбору профессии. Журнал «Школа и производство» № 4, 1963 г.

22. Юматов В. А. О выборе профессии. Журнал «Школа и производство» № 4, 1963 год.

◇

В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ
Ишимский педагогический институт.

О ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЯХ УПРАЖНЕНИЙ ПО ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ

Под упражнениями в дидактике понимаются многократно повторяющиеся действия, выполняемые с целью выработки определенных умений и навыков. Поскольку без таких умений и навыков невозможно ни применение знаний, ни сам процесс овладения ими, то важное значение упражнений при обучении любому предмету не вызывает сомнений.

Однако на деле познавательные функции упражнений еще гораздо шире и разнообразней, чем это диктуется общепринятыми определениями. Отдельные исследователи даже склонны считать упражнение главным, ведущим элементом учебного процесса «Ни одно новое слово в дидактике не может быть сказано безотносительно к проблеме упражнений,— утверждает П. М. Эрдниев[1]. И еще более категорично: «В качестве основного элемента методики математики, на наш взгляд, следует взять понятие математическое упражнение в самом широком значении этого слова».[2]

Нам кажется, что нет целесообразности удваивать содержание термина «упражнение» (упражнение в узком смысле слова, упражнение в широком смысле слова). В педагогике и так уже немало путанницы от неоднозначного употребления ряда понятий. Тем более, что в «широком смысле» понятие упражнение сливается с понятием познавательная за-

[1] П. М. Эрдниев. Дидактика — наука диалектическая. «Народное образование», 1964, № 6, стр. 51.

[2] П. М. Эрдниев. Методика упражнений по арифметике и алгебре. «Просвещение», 1965, стр. 6.

дача и правильнее говорить не об упражнениях в «широком смысле», а о познавательных заданиях, включающих упражнения и познавательные задачи (Напомним, что познавательная задача — это такое задание, выполнение которого приводит учащихся к новым знаниям или к новым способам их приобретения). Нельзя любую деятельность учащихся считать упражнением, ибо задача деятельности (скажем, восприятие и осмысление материала) часто не сводится к выработке умений и навыков. Восприятие и осмысление материала, играющие важнейшую роль в обучении, происходит не только путем упражнений, а прежде всего на основе чтения текста, восприятия устной информации, наблюдений и т. д.

Бесспорно однако, что элементы упражнения присущи любой деятельности обучающегося. Слушая, он упражняется в умении слушать, выделять и запоминать главное, решая познавательные задачи, приобретает и совершенствует умения и навыки умственной деятельности. С другой стороны, упражнения, особенно по гуманитарным предметам, почти всегда несут познавательную нагрузку, ибо значение чисто тренировочных упражнений по истории и обществоведению сравнительно невелико. Познавательная нагрузка упражнений связана с тем, что они побуждают учащихся к актуализации знаний, необходимых для их выполнения, содержат дополнительную информацию в своих условиях и, наконец, позволяют учащимся узнавать новые стороны, новые грани изучаемого, выяснять его связи и отношения с другими явлениями.

Проанализируем с этой точки зрения отдельные упражнения, из подготовленного к печати автором «Сборнике вопросов и заданий по истории» и вышедшего из печати «Сборнике вопросов и заданий по обществоведению».[3]

Задание 1. Вице-президент США, выступая в английском парламенте, заявил, что американцы не могут идти на мир во Вьетнаме, так же, как нельзя было требовать, чтобы Англия шла на переговоры с Гитлером перед лицом его агрессии.

Прокомментируйте это заявление.

Данное упражнение, во-первых, сообщает новую для учащихся информацию о заявлении вице-президента США,

[3] Материалы областн. совещания мастеров пед. труда. Тюмень, 1966, стр. 93—137.

во-вторых, помогает им вскрыть агрессивную сущность политики США, в-третьих, заставляет вспомнить сущность противоречий между Англией и Германией в период II-й мировой воны. В этом познавательная ценность упражнения,, помимо того, что оно, конечно, позволяет прививать учащимся навыки сравнительного анализа исторических явлений.

Задание 2. На Всемирной выставке 1967 г. в Монреале группа студентов из Южной Аравии попросила работников советского павильона дать подробный ответ на вопрос: «Если вам пришлось начинать 50 лет тому назад почти на пустом месте, то как вы смогли обойтись без частных капиталовложений, без помощи со стороны капиталистических государств?».

Что ответили бы вы, будучи на месте советского экскурсовода?».

Это задание сообщает информацию об отношении представителей молодых социалистических стран к опыту Советского Союза, побуждает учащихся осмыслить все величие исторического подвига Советского народа, построившего социализм в очень трудных условиях и одновременно, конечно, прививает навыки и умения отбора существенного, аргументирования, связного изложения.

Один из самых распространенных недостатков обучения заключается в том, что учащиеся получают абстрактные знания. Например, знают правило или теоретическое положение, но не умеют их применять. Упражнения позволяют конкретизировать изучаемое, способствуют достижению конкретной истины. Метод же восхождения от абстрактного к конкретному, реализуемый в учебном процессе в значительной степени через упражнения, является, как известно, наиболее развитой формой диалектического мышления. Таково дидактическое и философское обоснование необходимости и познавательных функций упражнений.

С точки зрения психологической в упражнениях как и в познавательных заданиях воплощается принцип «анализа через синтез» (С. Л. Рубинштейн)»... Объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание, он как бы поворачивается

каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства».[4]

Таким образом, наряду со своей непосредственной функцией — выработкой умения и навыков творческие упражнения выполняют еще более широкие познавательные функции... Эти упражнения способствуют возбуждению интереса, актуализации знаний, закреплению, конкретизации и систематизации изучаемого, дают учащимся новые знания. Фактически многие задания по истории и обществоведнию одновременно несут функции упражнений и познавательных задач. Вот почему нельзя не признать плодотворной тенденцию к усилению роли и удельного веса упражнений как тренировочных, так и в особенности творческих.

Однако в методике преподавания истории и обществоведения проблема упражнений разработана крайне слабо, а в практике преподавания, как правило отсутствует сколько-нибудь обоснованная система упражнений. Наблюдается явный разрыв между общедидактическими требованиями и их воплощением в одной из частных дидактик.

Еще в 1957 г. один из ведущих советских методистов П. С. Лейбенгруб отмечал: «...В обучении истории в данное время, к сожалению, почти совершенно отсутствуют тренировочные упражнения, столь характерные для обучения таким предметам, как русский язык, математика, физика, химия».[5]

Следует добавить, что отсутствовала также и система творческих упражнений. В последующие годы в работах ряда учителей и методистов мы находим целый ряд интересных попыток использования отдельных видов упражнений. Это вопросы на доказательство (С. Е. Левин), задания по работе с документами (А. А. Вагин и А. В. Сперанская), художественной литературой (Е. М. Плунгян) и др. В последние годы отдельные упражнения стали даваться в учебниках в конце глав и разделов. Однако о системе упражнений в учебниках пока говорить не приходится, ибо их очень мало (по истории СССР — VII кл. — 66, в VII кл. — 18, в IX кл. — 32, в X кл. — 4, по обществоведению—25) и количество их в старших классах неоправданно сокращается, во-вторых, они очень однообразны и оставляют мало

[4] С. Л. Рубинштейн. О мышлении и путях его исследования. Изд. АН СССР, М., 1958, стр. 99.

[5] П. С. Лейбенгруб. Дидактические требования к уроку истории в средней школе. Изд. АПН РСФСР, М., 1957, стр. 12.

возможностей для творчества. Львиная доля упражнений —это задания по работе с картой, хронологией и составлением таблиц. Создание научно-обоснованной системы упражнений по истории и обществоведению — насущная задача методики преподавания этих предметов.

Экспериментальное использование Сборника вопросов и заданий по обществоведению в тринадцати экспериментальных классах различных школ Тюменской области показало высокую эффективность этой работы.

Учащиеся экспериментальных классов обнаружили некоторые преимущества в воспроизведении фактического материала по сравнению с учащимися контрольных классов. Но особенно заметно проявилось преимущество учащихся экспериментальных классов при выполнении заданий творческого характера. Приводим сводные данные, полученные в результате анализа работ учащихся семи экспериментальных школ (№ 1, № 5, вечерней № 1 г. Ишима, № 1 и № 2 г. Ялуторовска, Мизоновской и Карасульской).

Группы ответов	Экспериментальн. классы				Контрольные классы			
	сильн. уч-ся	средние уч-ся	слабые уч-ся	всего уч-ся	сильные уч-ся	средние уч-ся	слабые уч-ся	всего уч-ся
Правильные, хорошо обоснованные ответы	108	118	3	229	159	73	—	132
Правильные, но неполные или недостаточно обоснованные ответы	58	196	40	294	92	230	27	349
Неверные, *необоснованные* ответы или нет ответа	14	30	37	81	29	51	60	140

Говоря о широких познавательных функциях упражнений, о близкости творческих упражнений и познавательных задач, нужно иметь ввиду, что различие между познавательной задачей и упражнением не всегда связано с их содержанием, а часто зависит от дидактической цели их использования. Поэтому одно и то же задание по усмотрению учителя может быть использовано либо как упражнение, либо как познавательная задача.

Возьмем следующее задание: «Современные буржуазные социологи видят противоречие в том, что, признавая объективный характер законов истории, марксизм призывает трудящихся к активной революционной борьбе. Вот что пишет английский буржуазный социолог К. Федерн: «Если бы социализм должен был появиться согласно закону, то не было бы необходимости требовать его..., не было бы необходимости в социалистической теории и еще меньше — в социалистической партии. Никто не основывает партии, чтобы осуществить весну и лето. «Поспорьте с К. Федерном.

Если это задание дать учащимся перед изложением основного материала по теме, оно будет способствовать столкновению мысли учащихся с противоречием, потребует поиска новых знаний и явится познавательной задачей.

Если же это задание будет дано после знакомства с основными закономерностями исторического процесса, то оно потребует применения имеющихся знаний к решению конкретного задания и послужит упражнением творческого характера.

В различных дидактических целях может быть использовано следующее задание: «При распределении доходов от урожая 1930 г. в части колхозов Ишимского уезда решили весь причитающий колхозникам хлеб делить «по едокам». Можно ли было одобрить такой способ распредления». Все зависит от того, до или после проработки этого задания будет раскрыт принцип распределения по труду и его значение. Высказываются опасения, что внедрение познавательных задач и упражнений в процессе обучения потребует дополнительного времени и приведет к перегрузке учащихся. Нужно сказать, что такое мнение несостоятельно ни в теоретическом, ни в практическом отношениях. Оно связано с примитивными и прямолинейными представлениями о путях устранения перегрузки учащихся. Сокращение объема изучаемого (что практически очень трудно, ибо взамен устаревшего или второстепенного нужно включать то важное и новое, что остается пока за рамками школьных программ) это лишь один из путей устранения перегрузки учащихся. Другой путь — в усилении развивающего характера обучения. Именно развивающее обучение, вооружающее ученика умением и стремлением учиться облегчает и сокращает ему путь познания, делает его плодотворным. Достигнув известных успехов в этом отношении в начальном обучении (работы Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и др.), мы еще не име-

ем научно обоснованной системы развивающего обучения в средних и старших классах. Между тем сдвиги в начальном обучении все более властно требуют более радикальных сдвигов на последующих ступенях обучения. Ведь выпускников нынешних «ускоренных» классов нужно будет обучать иначе.

Система познавательных задач и упражнений важный компонент такого развивающего обучения, позволяющего руководить умственным развитием учащихся и обеспечивать овладение ими знаниями, умениями и навыками в более сжатое время и без перегрузки.

◇

В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ,
Ишимский педагогический институт

О ПОСТРОЕНИИ СИСТЕМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ ПО ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ

1. Среди общепризнанных недостатков в знаниях и умениях учащихся по гуманитарным предметам чаще всего отмечают недостаточную действенность знаний, неумение учащихся применять их в жизни, а также слабое развитие навыков и умений самостоятельного приобретения знаний. Все еще наблюдается разрыв между словесным воспроизведением знаний и умением их применять, что является существенным признаком формализма в знаниях (1, 5, 13).

Недостатки эти, на наш взгляд, в значительной степени обусловлены самой системой изучения гуманитарных дисциплин ,особенно истории и обществоведения, которая сложилась в школе. Система эта характеризуется тем, что, во-первых, значительную часть не только фактического материала, но и выводов, оценков, теорий школьники получают в готовом виде, и, во-вторых, зачастую совершенно выпадает необходимое для овладения знаниями, умениями и навыками звено-применение.

Необходимость широкого использования познавательных заданий при изучении гуманитарных предметов в школе, некоторые принципы их построения и известный опыт применения показаны в работе П. В. Горы, Н. Г. Дайри, М. И. Кругляка, И. Я. Ларнера, М. Н. Скаткина и др. (2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14).

2. Понятие «познавательное задание» в широком смысле слова включает в себя все типы интеллектуальных заданий, выполняемых учениками в процессе обучения, т. е. включа-

ет в себя и упражнения и поисковые познавательные задачи, как отмечает М. Н. Скаткин, является наличие противоречия между потребностью в знании и теми данными, которыми ученик располагает, чтобы удовлетворить эту потребность и достичь желаемой цели. Поисковая задача — это задание, решение которой «приводит учащихся к новым для них знаниями или же к новым способам поисков знаний» (10, стр. 43).

Одной из центральных задач дидактики и частных методик признана задача построения системы постепенно усложняющихся познавательных задач. Тогда процесс обучения будет в значительной мере процессом постановки и непрерывного разрешения системы усложняющихся познавательных заданий.

3. Теперь о другом отмеченном выше недостатке изучения истории — недооценке применения знаний. Что можно было бы сказать об изучении языков, математики, физики, химии, если бы учитель требовал от учеников только запоминания и правильного воспроизведения путей доказательства и формулировок правил, формул, законов? В процессе изучения всех этих дисциплин использованию знаний, различным упражнениям уделяется достаточное место. Между тем при изучении истории и обществоведения сплошь да рядо учитель удовлетворяется воспроизведением учащимися услышанного в классе или прочитанного в учебнике.

В общедидактических работах важность применения, как необходимого этапа овладения знаниями, подчеркивается по отношению ко всем изучаемым в школе предметам. Однако, все примеры упражнений заимствуются из праткики преподавания языков и предметов естественно-математического цикла, а в методических работах по истории и обществоведению проблема упражнений почти не разрабатывается.

Таким образом, важной мерой, способствующей улучшению изучения гуманитарных дисциплин, должно явиться внедрение научно обоснованной системы задач и упражнений, которая дала бы возможность не только углублять и закреплять знания, но и систематически развивать познавательные силы учеников, прививать им умения и навыки творческого применения изучаемого.

Школе нужна обоснованная система заданий по каждому разделу программы, включающая и поисковые задания и упражнения, которая могла бы служить известной осно-

вой организации умственной деятельности учеников в процессе обучения.

4. В настоящей статье сделана попытка наметить некоторые принципы и определить важнейшие составные части системы познавательных задач и упражнений на материале обществоведения.

Конструируя подобную систему, мы должны хотя бы в общем представлять себе не только различие заданий по их дидактическому содержанию (вопрос, упражнение, познавательная задача), по их содержательной основе в соответствии с проблематикой науки (установления классовой сущности явления, выяснение тенденций развития того или иного явления, установление общих и частных закономерностей общественного развития и т. д.), по методам науки (метод аналогий, сравнительно-исторический метод, метод реконструкции целого по части и т. д.), но также и наиболее характерные способы решения познавательных задач и выполнения упражнений учащимися, что дало бы возможность самим подбором заданий осуществлять руководство их умственой деятельностью.

Мы уже выяснили, что в систему заданий по обществовению должны войти поисковые познавательные задания и упражнения. Несомненно также, что сложившуюся уже в практике преподавания систему вопросов (как воспроизводящих, так и рефлекторных) необходимо сохранить и включить в общую систему заданий.

Итак, систему заданий по обществоведению как и по другим гуманитарным дисциплинам, нужно конструировать из следующих необходимых элементов:

а) Вопросы воспроизводящего характера. Они служат средством повторения, закрепления изучаемого, равивают понимание и память;

б) Рефлективные вопросы. Они контролируют понимание, а многие из них побуждают к самостоятельным умственным действиям и являются уже миниатюрными познавательными заданиями.

в) Упражнения. Среди них выделяются тренировочные упражнения, требующие действий по готовым образцам, и упражнения творческого характера.

г) Поисковые познавательные задачи.

5. Конечно, подобное деление весьма условно, между поисковыми задачами, творческими упражнениями и рефлективными вопросами нет строго фиксированных границ. Ос-

новное отличие поисковых задач от упражнений заключается в следующем. Если главная цель упражнений — выработка умений и навыков применения знаний, то в поисковых познавательных задачах на первый план выступает поиск нового для учащегося результата. Отличие это не всегда связано с содержанием самого задания, а часто зависит от дидактической цели, условий и методики его применения.

Признаком проблемной поисковой задачи справедливо считают отсутствие прямого ответа на нее в тексте учебника. Однако предложенное до ознакомления с соответствующим материалом задание вполне может выполнить функцию поискового, хотя бы ответ на нее и содержался в учебнике.

Обратимся к примеру. Учащимся предлагалось следующее задание: «Мирное сосуществование государств с различным общественным строем является исторической необходимостью. Означает ли это положение, что можно отказаться от активной борьбы за мир? «Если это задание дать до изучения учащимися фактического материала и выводов по теме «Историческая необхдимость и деятельность людей», то поиски ответа должны привести учеников к мысли о том, что историческая необходимость осуществляется в процессе активной деятельности людей. Предложенное задание служит познавательной задачей. Если предложить его после изучения соответствующего материала, задание послужит его конкретизации, применению и будет упражнением.

Нельзя, однако, считать, что познавательная задача обязательно дается до изложения соответствующего материала, а упражнение должно вводиться только после завершения изложенния сооветствующего материала. Упражнение прежде всего должно способствовать усвоению новых знаний, а уже потом — закреплению (З. И. Колмыкова, Т. И. Шамова) (8, 5). Эта мысль не только доказана экспериментально, но имеет и общефилософское обоснование, имея ввиду роль практики на всех этапах познания. С другой стороны и познавательное задание может быть дано после изучения основного материала по теме, чтобы побудить учащихся сделать какие-то дополнительные выводы, найти новые грани изучаемого, новые способы доказательства и т. д.

А как разграничить весьма близкие между собой поисковую задачу и рефлективный вопрос? Видимо такие критерии, как сжатый или развернутый характер формулировки задания и наличие дополнительных данных в условиях не

являются достаточными. Поисковая задача отличается от вопроса тем, что ее выполнение, в отличие от ответа на вопрос, требует более сложной системы познавательных действий, ряда последовательных мыслительных операций.

В различных звеньях (этапах) учебного процесса удельный вес каждого из четырех основных типов заданий неодинаков. На этапе подготовки учащихся к овладению знаниями используются все типы заданий, кроме упражнений. В процессе изучения нового — преимущественно рефлективные вопросы и поисковые задачи, в процессе закрепления и практического применения изучаемого — упражнения, при проверке и оценке знаний — снова все типы заданий.

6. Как убедительно показал И. Я. Ларнер, сейчас в методическом аппарате учебников преобладают вопросы воспроизводящего характера, а поисковые познавательные задачи занимают совершенно незначительное место, причем их количество в старших классах по сравнению с 5—7 кл. не только увеличивается, а еще более сокращается (10 стр., 40).

Анализируя методический аппарат учебников истории СССР и обществоведения, мы попытались выделить все четыре основные типа заданий. Приводим полученные данные.

Хотя общее количество заданий по истории СССР вполне достаточно, познавательных заданий и упражнений в учебниках явно мало. К тому же упражнения весьма однообраз-

Автор	Классы	Название учебника	Воспроизводящие вопросы	Рефлективные вопросы	Упражнения	Познавательные задачи	Всего заданий в учебнике
М. В. Нечкина П. С. Лейбенгруб	VII	история СССР	200	45	66	31	362
И. А. Федосов	VIII	история СССР	145	22	20	13	200
И. А. Федосов	IX	история СССР	103	12	14	2	131
И. Б. Берхин М. И. Беленький М. П. Ким	IX—X	история СССР	269	8	4	3	284
Г. Х. Шахназаров	X	обществоведение	51	9	25	10	95

ны. Львинная доля упражнений — это задания по работе с картой, хронологией и составлению таблиц.

Задания в учебниках VIII и IX классов в своем большинстве более элементарны, чем те, которые выполняют учащиеся в VII классе по учебнику М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба (кстати, методический аппарат этого учебника наиболее продуман). Характерно, что количество упражнений, особенно творческого характера, рефлективных вопросов и познавательных задач в учебниках резко сокращается в старших классах. Особенно беспомощен методический аппарат учебника по истории СССР для выпускного класса подредакцией М. П. Кима.

Мало помогут учителю и некоторые методические пособия. Так, методическое пособие «Изучение истории СССР в старших классах вечерней (сменной) школы» под редакцией М. Ю. Поволоцкой (изд. «Просвещение», М., 1965) рекомендует по советскому периоду истории СССР (р. V-VII) воспроизводящих (репродуктивных) вопросов — 81, рефлективных вопросов — 8, упражнений — 2 и познавательное задание — 1.

Таким образом, о какой-либо системе в построении заданий в учебниках пока говорить не приходится и задача разработки такой системы является весьма актуальной.

7. В связи с этим нами совместно с В. Д. Кочуровой была предпринята попытка создать сборник вопросов и заданий по обществоведению, содержащий по преимуществу рефлективные вопросы, упражнения и познавательные задания. Вопросы воспроизводящего характера в изобилии представлены, как было указано, в учебнике да их формулирование и не представляет трудности для учителя. На основе сборника в 13 школах области велось в 1966—1967 уч. году экспериментальное обучение (7).

Приводим некоторые данные, полученные в результате проверочных работ. Чтобы выявить влияние использования системы познавательных задач и упражнений на полноту и прочность знаний фактического материала, учащимся Ишимской вечерней школы № 1 и школы № 5 было предложено ответить на шесть вопросов воспроизводящего характера, приведенных в учебнике «Обществоведение» (изд. 1966 г.) на стр. 72 к главе «Учение о развитии общества». Работа проводилась в конце года (май месяц) без предварительного задания по повторению материала, пройденного в октябре—ноябре месяцах. Приводим полученные резуль-

Группы ответов	Экспериментальные классы							Контрольные классы						
	вечерняя школа № 1			школа № 5			Всего	вечерняя школа № 1			школа № 5			Всего
	сильные уч-ся	средние уч-ся	слабые уч-ся	сильные уч-ся	средние уч-ся	слабые уч-ся		сильные уч-ся	средние уч-ся	слабые уч-ся	сильные уч-ся	средние уч-ся	слабые уч-ся	
Правильные и полные ответы	4	3	—	5	5	—	17	2	3	—	5	4	—	14
Правильные, но неполные ответы	2	6	3	3	9	3	26	4	4	1	3	11	4	27
Неудовлетворительные по содержанию или полноте ответы	—	1	2	—	2	2	7	—	3	4	—	1	1	9

таты (классы делились на уравненные сопоставимые группы):

Еще более показательны результаты другой работы, имевшей целью выявить уровень самостоятельности, развитие умений и навыков применения знаний и оперирования материалом.

Учащимся были предложены следующие новые для них познавательные задания, которые по существу играли роль упражнений творческого характера.

Задание 1. Общественная идеология и политический строй общества в конечном итоге определяются уровнем развития производительных сил. Почему же тогда в СССР и США, странах с высоким уровнем развития производительных сил, политический строй и общественная идеология в корне противоположены?

Задание 2. Некоторые буржуазные социологи пытаются уличить коммунистов в непоследовательности на том основании, что, признавая объективный характер общественных законов, они поднимают трудящихся на активную революционную борьбу против капитализма. Вот что пишет английский буржуазный социолог К. Федерн: «Если бы социализм должен был появиться согласно закону, то не было бы необходимости требовать его... не было бы необходимости в социалистической теории и еще менее — в социалистической партии. Никто не основывает партии, чтобы осуществить весну и лето». Поспорьте с К. Федерном.

Задание 3. За последнее тысячелетие человек как биологическое существо почти не изменился. Чем объяснить, что его власть над природой неизмеримо возросла?

Предложенные задания, особенно последнее, не были легкими для учащихся средней школы. Поэтому правильные ответы сумели дать далеко не все ученики, но преимущество учащихся экспериментальных классов оказалось очевидным. Привожу сводные данные, полученные в результате анализа работ учащихся экспериментальных школ Тюменской области.

Многочисленные свидетельства учителей (мы получили более 20 отчетов об опытной работе на основе разработанной системы заданий) говорят о бесспорной эффективности систематического использования познавательных заданий при изучении обществоведния.

8. Итак, в преподавании обществоведения, как и других

Группы ответов	Экспериментальные классы			Всего	Контрольные класса			Всего
	сильные уч-ся	средние уч-ся	слабые уч-ся		сильные уч-ся	средние уч-ся	слабые уч-ся	
Правильные, обоснованные ответ ы	108	118	3	229	159	73	2	132
Правильные, но недостаточно обоснованные ответы	58	196	40	294	92	290	27	349
Неверные ответы или нет ответов	14	30	37	81	29	51	60	140

гуманитарных дисциплин, необходимо внедрить научно-обоснованную систему познавательных заданий.

Это позволяет осуществлять управление умственной деятельностью учащихся, вооружать их методами приобретения знаний, умениями и навыками их применения, развивать их самостоятельность и инициативу.

Необходимо пересмотреть методический аппарат учебников истории и обществоведения, снабдив их системой постепенно усложняющихся заданий: вопросов, упражнений, познавательных задач. Для учителей было бы полезно создать и дополнительные сборники заданий, которые можно было бы использовать в процессе как обязательных, так и факультативных занятий, особенно при организации дифференцированной учебной работы с учащимися.

Использованная литература.

1. С. М. Баринов. Заметки с приемных экзаменов в вуз. «Преподавание истории в школе» (далее — ПИШ), 1966, № 6.

2. П. В. Гора. Организация познавательной деятельности учащихся в процессе устного изложения учебного материала учителя, ПИШ, 1961, № 5, 6.

3. Н. Г. Дайри. Об уроке с проблемным изложением и логическим заданием. Там же, 1965, № 1.

4. Н. Г. Дайри. Обучение истории в старших классах. «Просвещение», 1966, стр. 404—410.

5. В. Е. Иллерицкий. О качестве знаний выпускников средних школ, ПИШ, 1965, № 6.

6. В. И. Загвязинский. Познавательные задания при изучении обществоведения. ПИШ, 1967, № 3.
7. В. И. Загвязинский и В. Д. Кочурова. Сборник вопросов и заданий по обществоведению. В книге «Материалы областного совещания мастеров педагогического труда». Тюмень, 1966.
8. З. И. Колмыкова. Уровни применения знаний к решению физических задач (В книге «Психология применения знаний к решению учебных задач». (Под ред. Н. А. Менчинской, изд. АПН РСФСР, 1958, стр. 183).
9. М. И. Кругляк. О проблемном изложении на уроках истории. ПИШ, 1961, № 5.
10. И. Я. Лернер. Опыт применения познавательных задач в V классе. Там же, 1967, № 1.
11. И. Я. Ларнер. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам. «Народное образование», 9965, № 3.
12. И. Я. Ларнер. Изучение истории в СССР в IX классе. Изд. АПН РСФСР, 1963, стр. 68—87.
13. В. И. Мюллер. О некоторых результатах преподавания истории в школе, ПИШ, 1965, № 2.
14. М. Н. Скаткин. Активизация познавательной деятельности учащихся. Приложение к журналу «Народное образование», 1966, № 1.
15. Т. И. Шамова. Организация познавательных действий учащихся в условиях проблемного обучения. Автореферат кандидатской диссертации, М., 1966, стр. 15.

◇

Н. Н. АНДРЕЕВА,
Тюменский педагогический институт

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В ОБУЧЕНИИ

Учащийся выступает в процессе обучения одновременно и как объект дидактического воздействия, и как субъект учебной деятельности. Процесс обучения не есть механическое «вкладывание» знаний и сведений в индивида, а предполагает известную активность последнего в этом направлении. Поэтому психологический, «личностный» аспект обучения представляет собой проблему чрезвычайной теоретической и практической важности, особенно если речь заходит о формах обучения, связанных с повышенной активностью учащихся.

Как происходит формирование устойчивых свойств личности в процессе психологической деятельности? Каковы механизмы, «в функционировании которых, собственно, и состоит проявление того или другого психологического свойства»?[1] Как сказывается «обратное» влияние образовавшихся свойств на протекании психической деятельности? Все эти вопросы чрезвычайно сложны и пока не нашли своего окончательного решения, хотя целый ряд недавно гипотетических положений убедительно подтвержден исследованиями Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, А. Г. Ковалева, А. К. Перова, Н. Д. Левитова и др.

[1] А. Н. Леонтьев. Природа и формирование психологических свойств и процессов человека. Ж. «Вопросы психологии» № 1, 1955, стр. 29.

Психологические процессы являются «строительным материалом» психических свойств личности[2], которые так динамичны, что выяснить механизм образования свойств из психических процессов весьма сложно. По мнению А. К. Перова, каждая отдельная черта характера «вырастает из часто повторяющихся однородных психических процессов»[3]. С. Л. Рубинштейн основное значение придавал обобщению и генерализации психических процессов,[4] а А. Г. Ковалев акцентировал внимание на «синтезировании разнообразных процессов одной модальности»[5]. Вполне вероятно, что в складывании устойчивых свойств личности играют определенную роль и повторение аналогичных психологических процессов, и синтезирование процессов одной модальности, а также обобщение и генерализация психологических процессов.

А. Н. Леонтьев, анализируя не столько «материал» и «механику» этого процесса, сколько пытаясь вскрыть его логику, выдвинул гипотезу о наличии ряда последовательных этапов, на которых происходит «нарастающее, формирование» отдельных звеньев, составляющих обязательное условие для того, чтобы мог сложиться конечный механизм, составляющий основу данного свойства».[6] Если какое-нибудь из этих звеньев окажется несложившимся или сложившимся неправильно, то оно становится препятствием к формированию психологического свойства.

Очевидно, гипотеза А. Н. Леонтьева о возможности сформировать «пропущенное» звено для дальнейшего образования психологического свойства относится не только к специальным, но и к общим способностям, а возможно и к свойствам, составляющим характер. С этой точки зрения интересна работа Л. С. Славиной с группой «интеллектуально пассивных» учеников. Предварительно добившись снятия отрицательного отношения к интеллектуальной деятельности вообще, экспериментатор постепенно наращивала в этой

---

[2] С. Л. Рубенштейн. Принципы и пути развития психологии. М., 1959, стр. 125.

[3] А. К. Перов. Развитие черт характера из психологических процессов и временных состояний человека. Сб. «Материалы совещания по психологии». М., 1957, стр. 82.

[4] С. Л. Рубинштейн. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности. Ж. «Вопросы психологии» № 3, 1967, стр. 36.

[5] А. Г. Ковалев. Психология личности. М., 1956, стр. 26.

[6] А. Н. Леонтьев. Природа и формирование психологических свойств и процессов человека. Стр. 32.

группе учахищся элементы интеллектуальной активности при решении чисто теоретических задач. Результатом явилось успешное усвоение этими учениками мыслительных приемов решения задач и быстрота их применения, а также постепенно нарастающая интеллектуальная активность.

В педагогической практике дидактики ее нижним порогом психолого-аналитических «срезов» обычно являются не психические процессы, которые скоротечны и спонтанны, часто зависимы от случайных обстоятельств, а психические состояния. Последние охватывают совокупность аналогичных психических процессов, повторяющихся в ответ на определенный раздражитель. Роль психических состояний в складывании свойств личности изучена столь же недостаточно, как и роль психических процессов. Является ли психическое состояние «перекидным мостиком» от психических процессов к свойствам личности или их роль ограничивается созданием определенного фона, на котором протекают вновь образовавшиеся процессы, и опосредованным влиянием на формирование свойств личности,или же здесь имеют место еще более сложные зависимости — вопрос остается открытым.

Однако, сам факт «участия» психических состояний в образовании свойств личности не вызывает сомнения[8]. В связи с этим приобретает актуальность вопрос о характеристике и классификации различных психических состояний, определение круга состояний, способствующих формированию того или иного свойства личности. Поэтому классификация состояний, предложенная Н. Д. Левитовым, и данные им характеристики отдельных интеллектуальных, эмоциональных и волевых состояний[9] все шире используются в педагогической и экспериментальной практике, открывая перспективу успешной разработки конкретных форм и методов соз-

[7] Л. С. Славина. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся первого класса в учебной работе. Известия АПН РСФСР, вып. 73, 1955.

[8] В этом отношении показателен вывод, сделанный психологом А. А. Бодалевым в результате экспериментальной работы: важнейшим условием оптимального развития учебных способностей является создание ситуации, которая, отвечая личностным особенностям учащихся, вызывает состояние «вдохновения», сосредоточенности, энтузиазма и т. д., заставляя каждого работать на пределе способностей или близко к нему. (А. А. Бодалев. К вопросу о проявлении способностей у подростка в учении. Сб. «Конференция по проблеме способностей. Тезисы докладов», Л., 1960, стр. 49.

[9] Н. Д. Левитов. О психологических состояниях. М., 1964.

дания психических состояний, благоприятных для активной творческой деятельности учащихся.

Недаром, ученые-дидакты[10] и опытные учителя-практики всегда обращают особое внимание на начало урока, сообщение темы, психологически «поставленный ввод в тему, методические приемы, стимулирующие деловое настроение каждого учащегося. В своей экспериментальной работе автор неоднократно использовал разнообразные методические приемы, ставящие целью создание психических состояний, благоприятных успешной учебной деятельности школьников вообще и выполнению экспериментируемых видов творческих работ в частности. При этом психические состояния, сопрвождавшие длительные индивидуальные творческие работы, специально фиксировались экспериментатором путем наблюдений в классе, индивидуальных бесед в часы консультаций, анализа самостоятельно проделанной работы. Одновременно фиксировались педагогические воздействия, которые предпринимались для снятия негативных психических состояний, затрудняющих выполнение работы отдельными учащимися.

Обработка материалов психологической части исследования позволила выявить три наиболее типичных варианта динамики психических состояний учащихся в ходе выполнения длительных индивидуальных творческих работ. Задание, предложенное учащимся десятых классов по теме АФРИКА в курсе экономической географии зарубежных стран, отличалось новизной содержания и формы, требовало от школьников активности и самостоятельности. Одновременная оценка работы по географии, литературе и русскому языку была неожиданной для них. Все это вызвало соостояние заинтересованности у всех учеников.

У первой группы школьников первоначальное состояние заинтересованности дополнилось или сменилось умственным напряжением. Ученик стал «прикидывать» свои возможности лучше выполнить работу и получить высокую оценку по всем трем предметам. В результате размышлений он при-

[10] Имеются в виду рекомендации по этому вопросу в работах Р. Г. Лемберг, И. Т. Огородникова, Б. П. Есипова и специально посвященные этому вопросу работы: М. А. Данилов. Подготовка учащихся к активному восприятию новых знаний. Ж. «Советская педагогика» № 8, 1947; В. П. Беспечанский. Развитие активности и самостоятельности учащихся при подготовке их к восприятию нового учебного материала. Ученые записки Томского университета № 47, 1963 и др.

шел к выводу, что сумеет выполнить задачу и наметил план действий. Возникло состояние волевой активности. У них это состояние сохранилось до успешного завершения работы, а встретившиеся трудности преодолевались самостоятельно, редко — с помощью учителя. У других учащихся возникшие трудности вызывали временное состояние неуверенности в своих силах, что, как правило, вызывало обращение за помощью и советом к учителю. В процессе преодоления трудностей вновь возникало состояние волевой активности. Работа успешно завершалась.

У второй группы учащихся состояние заинтересованности сменяется озадаченностью. Озадачивает необычный характер задания, пугают возможные трудности и предполагаемая «трехсторонняя» оценка работы. В состоянии умственной напряженности «прикидываются» возможности выполнить работу, но это не приводит к уверенности в непременно успешном выполнении задания. Возникает состояние неуверенности. Здесь необходимо вмешательство учителя, выяснение причин неверия в успех работы, специальная психологическая стимуляция волевой активности. Успех вмешательства учителя в значительной мере предопределяет исход работы ученика.

У третьей группы учеников состояние заинтересованности сменяется сомнением в выполнимости работы или в ее значимости. Отсутствие реалистического подсчета своих возможностей приводит к поспешному выводу о невыполнимости задания или к намерению выполнить его чисто формально. В обоих случаях исчезает заинтересованность, возникает состояние пассивности. Здесь тем более обязательно вмешательство учителя, целый ряд индивидуализированных мер, направленных на перестройку психического состояния ученика. Умелое их применение обычно приводило к желаемому результату. В большинстве случаев работа была успешно завершена.

Конечно, все три варианта последовательной смены состояний учащихся во время выполнения ими длительной творческой работы даны в самом общем, схематичном виде: в каждом отдельном случае картина была гораздо богаче и сложнее, поэтому и психолого-педагогические меры (в том числе, стимуляция состояния волевой активности) были дефференцированы, а в отдельных случаях строго индивидуальны.

Из характеристик, данных учителями, родителями, из

собственных наблюдений экспериментатора можно было сделать вывод, что у учащихся, для которых типичен первый вариант смены состояний, сознательная волевая активность проявляется как в учебной, так и трудовой и общественной деятельности. Поэтому для поддержания состояния волевой активности для них были достаточны общеклассные мероприятия.

Напротив, для учащихся, смена психических состояний которых во время творческой работы протекала в русле второго и третьего варианта, необходимы были групповые и индивидуальные меры, которые бы способствовали не только успешному выполнению работы, но складыванию волевой, сознательной, целенаправленной активности и творческой самостоятельности как черт характера.

Результаты выполненных школьниками индивидуальных творческих работ свидетельствуют об эффективности принятых мер и убеждают, что использование психических состояний, регулируемых рядом педагогических воздействий, — важный резерв совершенствования процесса обучения.

Дидактика оперирует определенным кругом психических структур, непосредственно связанных с процессом обучения, составляющих неотъемлемый психологический фундамент всех попыток его активизации. В этом плане особенно важен анализ интересов и способностей учащихся.

Интерес как активное познавательное отношение личности к определенному объекту действительности или виду деятельности связан с возникновением в коре головного мозга очага оптимальной возбудимости[11] Именно этим объясняется то обстоятельство, что познавательный интерес обладает большой побудительной, стимулирующей силой, «заставляет человека АКТИВНО стремиться к познанию, АКТИВНО искать способы и средства удовлетворения возникшей у него «жажды знаний»[12]

Возникновение и развитие интересов у большинства учащихся связано с периодом обучения в школе. По данным автора только 15 проц. учащихся говорят о появлении интереса к той или иной области знаний и деятельности еще в детстве, в дошкольный период; остальные формирование ин-

---

[11] Психофизиологическую природу интереса как деятельного состояния коры мозга раскрыл акад. И. П. Павлов. «Павловские среды», т. III, М., 1949, стр. 48.

[12] Л. И. Божович .Познавательные интересы и пути их изучения. Известия АПН РСФСР, вып. 73, М., 1955, стр. 12.

тересов связывает с обучением в школе: 45 проц.—с началом изучения нового предмета, 8 проц. — с интересной темой, разделом, 20 проц. — с приходом в класс творчески работающего учителя, 35 проц. учащихся непосредственной причиной развития профилирующего интереса называют творческое преподавание основ интересующей их науки.[13]

Вместе с тем структура интересов учащихся в течение трех лет все усложнявшейся учебной деятельности претерпела значительные изменения. Лишь у немногих она осталась той же (11 проц.,) у большинства изменилась частично (63 проц.), у группы учащихся (26 проц.)—полностью. Изменения носили следующий характер:

1) на смену прежним пришли новые познавательные интересы, причем, у большинства это произошло в связи с изменением решения о выборе профессии;

2) круг интересов сузился в направлении жизненно важных интересов, связанных с выбором профессии; 3) круг интересов стал шире: дополнился предметами, родственными ведущему интересу, определяющему решение о выборе профессии или, наоборот, предметами, не связанными с ориентировочным выбором профессии, но расширяющим до этого узкий круг интересов.

Вторичный «срез» интересов во время экзаменов на аттестат зрелости показал, что 94 проц. учащихся вместо 65 проц. в девятом классе с уверенностью назвали избранную профессию. За время учебы в девятом, десятом и одинадцатом классах многие (20 проц.) сделали свой выбор, другие (9 проц.) уточнили его, а третьи не изменили своего решения о выборе профессии (32 проц.) в то время, как четвертые (33 проц.) избрали другую профессию, чем намечали ранее.[14]

Приведенные данные создают общее представление о дифференциации познавательных интересов, связанных с предварительным решением о выборе профессии. Следует отметить разнонаправленность, разнообразие путей развития познавательных интересов школьников. Очевидно, педагогическое воздействие на их формирование нельзя направлять только по пути выявления и развития ведущего

---

[13] Первый «срез» интересов у группы учащихся школы № 30 Москвы и школы № 1 г. Юрева — Подольского сделан в сентябре 1963 года, вторичный — в июле 1966 года.

[14] Данные вторичного «среза» интересов в период экзаменов на аттестат зрелости, соотнесенные с фактическим выполнением намерений относительно выбора профессии.

центрального интереса, определяющего предварительный выбор профессии, но предусматривать и другой возможный план развития интересов, когда сложившаяся в период обучения в школе структура их представляет собой совокупность нескольких равно активных и устойчивых интересов, синхронных способностям и создающих широкую основу для выбора будущей профессии.

Вопрос о «синхронизации» интересов и способностей учащихся особенно важен. Способность представляет собой синтез целого ряда психических свойств индивида, обеспечивающий «относительную легкость и высокое качество овладения и осуществления определенной деятельности».[15]

В условиях общеобразовательной школы на первый план выступают, как показали исследования, общие умственные способности, обеспечивающие относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями, но, разумеется, нельзя совершенно обособлять их от других общих психических свойств в структуре данной способности и от специальных способностей, складывающихся в период обучения и воспитания в школе.

Научные критерии определения способностей исходят из понимания их как «сплава природного и приобретенного».[16] Общий критерий способностей вытекает из самого определения их: это успешность в конкретном виде деятельности. Но в повседневной практике обучения своевременное фиксирование способностей учащихся возможно лишь при известной конкретизации их общего критерия. Исследования Б. М. Теплова и его сотрудников выдвигают в качестве одного из показателей способности ребенка рано пробуждающуюся склонность к труду, повышенную потребность в деятельности, которые проявляются в особой активности и быстром росте самостоятельности в определенных областях деятельности.

Проведенный А. Г. Ковалевым анкетный опрос учителей-практиков о диагностике способностей учащихся показал не только разноречивость в понимании сущности способностей, но и значительные расхождения в критериях определения

---

[15] А. Г. Ковалев, о структуре способности к изобразительной деятельности. Конференция по проблеме способностей. Тезисы докладов. Л., 1960, стр. 1.

[16] А. Г. Ковалев, Психология личности, М., 1965, стр. 159.

способностей.[17] Между тем в психологии разработана довольно четкая дифференциально-альтернативная методика обнаружения способностей в ходе общеклассной учебной работы, учитывающая и многообразие форм их проявления и возможное неведение о них учащихся. Показателями способности, по А. Г. Ковалеву, являются: 1) склонность к определенному виду учебной деятельности, 2) повышенный темп этого вида деятельности и продвижения в ней, 3) высокая количественная и качественная оценка результатов труда в данной области и их оригинальность.[18] Ю. А. Самарин совершенно справедливо предостерегает от определения способностей только по быстроте усвоения учебного материала. Это одна сторона способностей. Если оценивать только ее, то возможно несовпадение «способностей», проявленных в школе и даже в вузе и способностей к трудовой деятельности.[19] В школьной практике недостаточно учитывается и тот факт, что в подростковом и особенно в юношеском возрасте происходит «дифференциация интересов, выделение их из уровня общей одаренности»,[20] т. е. формирование специальных способностей. Этот процесс часто протекает в скрытом виде и внешне проявляется как несовпадение интересов и способностей индивида. Для учителя названное явление должно стать предметом особого внимания.

Выше отмечалось, что учет в практике обучения только интересов или только способностей учащихся обеспечивают повышение уровня обладения знаниями и умениями, наращивание элементов самостоятельности и творчества. Однако, лучшие результаты зафиксированы в тех случаях, когда интересы учащихся наиболее соответствуют, наиболее подкреплены необходимыми для их плодотворного развития способностями. Поэтому в практике обучения важно не только выявить интересы и способности учащихся[21] и степень их соот-

---

[17] А. Г. Ковалев. Диагностика способностей в практике работы учителя, сб. «Склонности и способности», Л., 1962, стр. 157.

[18] А. Г. Ковалев. Психология личности, стр. 157.

[19] Ю. А. Самарин, Знания, потребности, умения как динамическая основа умственных способностей, Конференция по проблеме способностей. Тезисы докладов. Л., 1960, стр, стр. 11.

[20] Б. Г. Ананьев, «О системе возрастной психологии», ж. «Вопросы психологии» № 5, 1957, стр. 164.

[21] Задача осложняется тем, что структура специальных способностей границы их развития в школьный период, изучены еще недостаточно, но уже сейчас возможно использовать результаты исследований В. Н. Мясищева, В. А. Крутецкого, А Г. Ковалева, В. П. Ягунковой, П. Р. Кудрявцевой, А. В. Пономаревой и др.

ветствия, но и брать курс на сближение, «синхронизацию» их, что является важнейшей предпосылкой творческого обучения.

Интересы и способности учащихся выступают в совокупности и тесном взаимодействии со всеми другими свойствами личности и ее психическими состояниями, но непосредственно связаны с такими характерологическими чертами, как активность и самостоятельность. Названные психические свойства — один из самых важных, исходных в структуре характера.

Психология определяет активность как наиболее общую черту характера, способность к такому напряжению его умственных, волевых и эмоциональных сил, которое рождает готовность, внутреннее пробуждение к различным формам деятельности и энергию для осуществления. Соответственно, активность учащихся проявляется в ««живой, энергичной деятельности, в сознательном, волевом, целенаправленном выполнении умственной и физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями и навыками, включая пользование ими в дальнейшей учебной работе и практической деятельности.[22]

Самостоятельность — свойство личности, опирающееся на совокупность или систему собственных убеждений и взглядов и выражающееся в умении подчинить им свою деятельность и свое поведение, в преобладании собственных усилий в различных сферах деятельности. Самостоятельность школьника «выражается прежде всего в потребности и умении самостятельно мыслить», что проявляется в «способности высказывать свою собственную точку зрения, независимую от суждений других»,[23] в понимании поставленных перед ним целей и задач, умении взвесить все возможности для их осуществления. Самостоятельность школьника характеризуется максимумом собственных усилий в решении сложных учебных и других задач: умением использовать имеющиеся знания и добыть недостающие, открыть новые способы работы и рационально применить выработанные раннее умения, навыки и, наконец, трезво оценить результаты своей работы.

Интересы, способности и такие черты личности, как активность и самостоятельность, не развиваются спонтанно, неза-

---

[22] М. А. Данилов. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. Ж. «Советская педагогика» № 8, 1961, стр. 32.

[23] Там же.

висимо друг от друга; формирование этих качеств происходит в единстве. Действительно, избирательная активность личности проявляется как интерес; в то же время интерес как таковой может усиливать концентрацию активности в направлении определенного объекта или вида деятельности. Проявившийся интерес по мере своей активизации все более побуждает индивида к самостоятельности решений и действий, а последняя, в свою очередь, развивает, активизирует, усиливает интерес. Сигнализируя о себе интересом, способность также требует для своего «развертывания» из задатков известного минимума активности и самостоятельности, поднимая вместе с тем уровень активности личности и побуждая ее к закреплению самостоятельности как индивидуального свойства. Одновременно «синхронизация» интереса и способности обусловливает более определенную направленность личности, придавая ей целеустремленный, цельный характер.

Диалектический характер взаимодействия рассмотренных выше свойств осложняется неравномерностью их развития, возможностью «сосуществования» свойств с разным уровнем развития. Правда, компенсация одних компонентов психической деятельности другими и одних индивидуально-психологических свойств другими[24] делает возможным успешное обучение и в этих случаях, но формирование, «подтягивание» к оптимальному уровню свойств, составляющих «ядро» личности, является серьезной задачей обучения и воспитания.

Изучение различных психических структур является, хотя и необходимым, но еще недостаточным условием повышения эффективности обучения. Поскольку между психологическими резервами обучения и эффектом их реализации лежит процесс обучения, целесообразно остановиться также на дидактических предпосылках самостоятельности и творчества учащихся. К ним следует отнести: 1) некоторые стороны содержания обучения, в частности, дифференциацию материала по роли и месту его в совокупном запасе информации школьника; 2) тенденцию к обогащению методов обучения элементами поисковой и исследовательской работы; 3) известные сдвиги в организационных формах учебного процесса, обогащение основной фронтальной работы элементами индивидуализации.

---

[24] Н. Д. Левитов. Проблема компенсации в психологии. Сб. «Способности и интересы». М., 1962, стр. 199—230.

Что касается содержания обучения, то значительный интерес представляет разрабатываемое коллективом кафедры педагогики Московского педагогического института имени В. И. Ленина деление учебного материала. Представляется целесообразным различать:

а) обязательный материал, включающий в себя минимум основ наук (закономерностей и фактов), без которого индивид не может быть активным участником современных ему общественных отношений. В теме «Творчество М. Ю. Лермонтова» (в девятом классе) таковым является характеристика общей направленности творчества поэта, его мотивов и тематики, основных художественных приемов и главных произведений (фабула, действующие лица и т. д.). В теме «Африка» курса экономической географии зарубежных стран к этой группе материала можно отнести общие черты современного экономического потенциала континента, условия его складывания (работорговля, колонизация, неоколониализм империалистических стран), некоторые современные тенденции социального развития (например, некапиталистический путь), а также основные экономические сведения по группам наиболее показательных в свете общих положений стран.

б) альтернативный материал, предлагаемый учащимся как необязательный: — находящийся в параллельных источниках, все из которых охватить невозможно или не нужно, ибо они дублируют друг друга (например, книги о М. Ю. Лермонтове),— характерный для целой группы сходных в данном отношении объектов изучения (например, страны, избравшие некапиталистический путь развития),— предполагающий разделение усилий между группами учащихся или отдельными учащимися, причем сами части материала — объект выбора (например, различные стороны экономического развития африканских стран).

в) дополнительный материал, подтверждающий, иллюстрирующий какую-либо общую идею:— используемый учителем в качестве обзорного материала других разделов курса, областей знаний и деятельности, помогающих понять сущность изучаемого явления, либо характеризующих специфические, внешние по отношению к природе процесса условия его протекания (историческая обстановка периода творчества М. Ю. Лермонтова, традиции Пушкина и Грибоедова; место африканской экономики в мировом хозяйстве и т. д.);—дополнительный материал, привлекаемый в процессе обучения самими учащимися (в том числе и по совету учителя) из

доступных им источников информации и характеризующий с той или иной стороны обязательный и альтернативный материал.

Подобная дифференциация материала, используемого в обучении, позволяет:

1) отделить главное, характеризующее природу изучаемого процесса (закономерности, основные тенденции общественных и природных явлений, механизм их протекания) от дублирующих друг друга, типичных в известных отношениях потоков информации и объектов изучения;

2) выявить возможности планомерного включения в сферу процесса обучения дополнительных материалов и более углубленной проработки обязательного;

3) разработать систему выявления и развития как уже сложившихся, так и складывающихся интересов и способностей, с целью индивидуализации их деятельности в процессе обучения.

Однако, акцентируя различие выделенных групп материала, следует одновременно подчеркнуть их теснейшую взаимосвязь.

Во-первых, сам критерий подобной оценки материала является «подвижным» как в рамках самого данного курса, раздела, темы, так и в плане межпредметных связей и контактов: то, что в одном случае (предмете, теме) является материалом обязательным (биография Лермонтова, часть его стихов, изучаемых в младших классах, растительный и животный мир Африки в курсе географии частей света шестого класса) в других — может служить материалом дополнительным и альтернативным.

Во-вторых, и альтернативный, и дополнительный материал привлекаются, «втягиваются» в процессе обучения **на основе** материала обязательного.

В-третьих, самое привлечение альтернативного и дополнительного материала открывает возможности более углубленного, гибкого, опирающегося на актуальность тех или иных событий и индивидуальные интересы, опыт учащихся, творческого усвоения обязательного материала в наиболее тесно психологически связанном с личностью «индивидуализированном» аспекте.

В-четвертых, учительская практика ограничивается обычно обязательным и дополнительным материалом, причем критерий использования и разграничения субъективный, зависит от учителя: чаще всего первый вид материала предназначен

для всех, второй — для желающих, «сильных» в данном предмете учащихся. Но отсутствие системы обрекает эту тенденцию к привлечению дополнительных материалов на эпизодические проявления. Включение в процесс обучения альтернативного материала способствует систематическому притоку дополнительной информации в форме индивидуализированной, самостоятельной, творческой «отработки» учащимися выбранных ими **самими** разделов общей, в конечном счете обязательной программы. Последующее коллективное обсуждение делает результаты индивидуальных творческих работ достоянием всего ученического коллектива.

Но дифференцированный подход к содержанию обучения, классификация в этом плане используемого в обучении и для обучения материала неизбежно предполагают извесную корреляцию методов обучения, также скрывающих в себе предпосылки для развертывания самостоятельности и творчества учащихся. Выделение альтернативного материала и функциональное разграничение его, дополнительного материала и обязательного предполагает, разумеется, сдвиги к поисково-исследовательским, опирающимся на самостоятельные и творческие начала личности и ее неповторимый интеллектуально-эмоциональный колорит действиям в самих методах обучения.[25]

Постановка вопроса о такой организации работы ученика, «чтобы она с самого начала подводила его к овладению методами научной работы» (П. П Блонский)[26] содержалась уже в советской дидактике первых лет. Исследовательский метод, наиболее близкий к методам научной работы, используемый в целях «тренажа в исследовательской работе» (П. П. Блонский), положительно оценивался Н. К. Крупской,[27] теоретически разрабатывался в дидактике и частных методиках (Б. В. Всесвятский, В. Ф. Натали, А. П. Пинкевич, Б. Е. Райков, К. П.Ягодовский и др.), практически успешно применялся в ряде школ (например, в школе № 189 Ленинграда). Но преувеличение исследовательских способностей учащихся, универсализация исследовательского метода вызвали в по-

[25] И. А. Каиров. XXIII съезд КПСС и задачи повышения уровня педагогической науки. Ж. «Советская педагогика» № 8, 1966, стр. 8—9; М. Н. Скаткин. Основные направления исследований по проблемам дидактики. Там же, стр. 24.

[26] П. П. Блонский. Педология. М., 1934, стр. 299.

[27] Н. К. Крупская. Избранные педагогические сочинения. М., 1965, стр. 3487.

следующий период свою противоположность — недооценку творческих возможностей школьников, почти полное отсутствие исследовательского подхода в массовой практике школ.

В последнее десятилетие опыт лучших учителей и передовых педагогических коллективов, результаты кружковой и внеклассной работы школьников, теоретические исследования (В. С. Ивашкин, И. Я. Лернер, Я. А. Пономарев, П. М. Якобсон и др.) засвидетельствовали возможность учащихся создавать не только субъективно новое, но и объективно новое, имеющее общественную, научно-практическую ценность. Такие факты, даже будучи единичными, сами по себе ставят вопрос о необходимости ознакомления учащихся с методами науки, с методами теоретического исследования. Вместе с тем эмпирический опыт, нашедший теоретическое и экспериментальное подтверждение, приобрел актуальное значение в связи с задачей укрепления связи школы с жизнью, с практикой коммунистического строительства, целями всемерного развития творческой активности и самостоятельности учащихся. Об этом свидетельствуют выступления на страницах журнала «Советская педагогика» (М. И. Еникеев, А. И. Каиров, И. Я. Лернер, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин, А. И. Янцов), подчеркивающие необходимость сближения методов обучения с методами науки, поисков путей приобщения школьников к научному исследованию.

Структурные сдвиги в области содержания обучения, вызывая соответствующее изменение, известную корреляцию методов обучения, обусловливают тем самым эволюцию организационных форм обучения. Общие тенденции последней в основном совпадают с рассмотренными выше классификацией используемого в обучении материала и направлениями развития методов обучения.

Любое учебное задание по усвоению основного, обязательного материала, заранее ориентированного на данный школьный возраст, в некоторой степени корректируется особенностями конкретного ученического коллектива в целом, что не препятствует использованию фронтального способа организации учебной работы школьников. Однако, усвоение учебного материала протекает в жестких временных рамках, а темп и содержание учебной деятельности школьников неодинаковы. Следовательно, фронтальная работа должна необходимо дополняться групповой и индивидуальной работой учащихся, что связано с привлечением альтернативного и дополнительного учебного материала и расшире-

нием возможностей для работы поискового и исследовательского характера. Это, в свою, очередь связано с дифференциацией учебного задания. При групповом способе организации учебной работы оно ориентируется на специфические особености данной группы учащихся. Индивидуальный способ организации работы требует еще более точного адреса учебного задания.

Сочетание фронтального, группового и индивидуального способов организации учебной работы школьников, их взаимосвязь и взаимозависимость делают организационную структуру учебных занятий более емкой, позволяя каждому учащемуся получить максимум знаний, умений и навыков и, продвигаясь в обучении различными темпами, методами и путями, выработать индивидуальный стиль учебной деятельности, не нарушая установленных норм учебного времени. А это непременное условие самостоятельности и творчества школьников в обучении.

Таким образом, выявление и использование психологических резервов обучения предполагает дифференцированный подход к содержанию учебного материала, обогащение методов обучения элементами поисковой и исследовательской деятельности учащихся, применение наряду с фронтальным, группового и нидивидуального способов организации учебной работы класса. Основной формой достижения этих целей являются самостоятельные работы, глубоко пронизывающие при умелой постановке все основные структурные звенья и методические разновидности учебного процесса.

Действительно, самостоятельная форма работы позволяет в наибольшей степени учитывать интересы и способности учащихся, предоставляет наиболее полную возможность использовать приобретенные знания, умения и навыки, будит творческие силы и дух исследования. Задача заключается в психологически обоснованной и педагогически совершенной организации самостоятельных работ, но рассмотрение этого вопроса выходит за рамки настоящей статьи.

◇

Н. Н. АНДРЕЕВА.
Тюменский педагогический институт

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ И ПУТЬ ЕЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

Самостоятельная форма работы позволяет в наибольшей степени учитывать интересы и способности учащихся, предоставляет наиболее полную возможность использовать приобретенные знания, умения и навыки, творческие силы и дух исследования.

Задачам развивающего обучения наиболее отвечает такая организация самостоятельных работ, которая корректирует общие педагогические требования к усвоению программного материала индивидуальным подходом к учащимся. Это достигается сочетанием общеклассных, групповых и индивидуальных самостоятельных работ, органически вплетающихся в ткань фронтальной учебной работы. В этой связи значительный интерес приобретает четкое разграничение общеклассных, групповых и индивидуальных самостоятельных заданий.

Анализ педагогической литературы по вопросу о видовых признаках фронтального, группового и индивидуального способов организации учебной деятельности обнаруживает отсутствие единого, общепринятого мнения. В качестве основных критериев используются: круг участников работы, одновременность ее выполнения, характер предложенного задания. Последний признак у одних авторов означает одинаковое для всех участников задание,[1] другие полагают, что оно

[1] Е. Я. Голант. Организация учебной работы. Сб. «Вопросы воспитания и обучения». М., 1960, стр. 170; В. П. Стрезикозин. Организация процесса обучения в школе. М., 1964, стр. 98.

может быть неодинаковым,[2] для третьих это обстоятельство не играет существенной роли.[3]

Если речь идет о разграничении таких общих организационных форм обучения, как урок, лабораторное занятие, экскурсия и др., то их характеристики с точки зрения одновременного выполнения учебной работы определенным кругом учащихся достаточно статичны, тогда как содержание работы может быть разнообразным.

Иное дело, когда ставится вопрос о фронтальном, групповом и индивидуальном способах организации учебной деятельности на уроке. В этом случае такие видовые признаки, как круг участников работы, ее характер и одновременность выполнения, нуждаются в дополнительной корректировке. Вот почему Л. П. Кныш предлагает учитывать в данный момент урока степень вовлечения учащихся в общую работу класса и на этой основе характер взаимоотношений в классном коллективе при руководящей роли учителя. Известное значение имеет время выполнения определенного вида работы. Однако, определяющим, по ее мнению, является содержание работы, выполняемой всем классом или отдельными учащимися.

В этой связи особый смысл приобретает вопрос о характере задания для самостоятельной работы школьника. Конечно, общее, одно и то же для участников работы задание в известной мере обеспечивает однотипность действий при ее выполнении, но не выявляет специфики общеклассных, групповых и индивидуальных самостоятельных работ.

Поэтому можно предположить, что общеклассный, групповой и индивидуальный характер самостоятельной работы обеспечивается не столько кругом адресатов задания (весь класс, группа учащихся или один ученик) и одновременностью его выполнения, сколько МАКСИМАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ ЗАДАНИЯ НА ДАННЫЙ СОСТАВ УЧАСТНИКОВ РАБОТЫ, СПЕЦИФИКУ ГРУПП И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТДЕЛЬНЫХ ИСПОЛНИТЕ-

---

[2] Е. И. Перовский. Организация и методы выборочного изучения состояния преподавания. Известия АПН РСФСР, вып. 43. М., 1952, стр. 92—119; Н. А. Семенов. О способах организации обучения. Ж. «Советская педагогика», 1966, № 11, стр. 68.

[3] Л. П. Кныш. Сочетание фронтальной и индивидуальной работы с учащимися на уроке. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Одесса, 1958. Рукопись стр. 19.

ЛЕЙ. Введение данного видового признака не только делает более точной характеристику общеклассных, групповых и индивидуальных самостоятельных работ, но и побуждает шире использовать в обучении индивидуализацию заданий, на что в свое время обращала внимание учителей Н. К. Крупская.[4]

Задание для общеклассной самостоятельной работы адресовано всем учащимся класса и ориентировано на общий уровень подготовленности учеников, без специального учета способностей, интересов и особенностей характера каждого. Но это не означает приспособления к среднему ученику. Учитель при подготовке задания ориентируется на подвижное соотношение групп учащихся с разным уровнем подготовки, принимая во внимание общие психологические характеристики классного коллектива: коллективные интересы, увлечения, коллективный настрой, коллективную волю.

Общее задание охватывает основной, обязательный учебный материал, а положительные результаты работы являются показателем того уровня подготовленности учащихся, который должен быть достигнут каждым. Конкретный анализ выполненных работ может дать сведения об интересе к предмету, своеобразии способностей и т. п., без чего невозможна последующая дифференциация самостоятельной работы, разработка групповых и индивидуальных заданий.

Проведение общеклассной самостоятельной работы дает возможность на отдельных этапах ее выполнения объединять усилия всех участников, создать общий эмоциональный настрой, предупредить спад волевых усилий, направленных к получению лучших результатов совместной деятельности. Этим достигается двоякая цель: воспитание коллективистких отношений и создание условий для развития личности, которое направляется, стимулируется совместной деятельностью. Таким образом, общеклассные самостоятельные работы продолжают оставаться основной формой самостоятельной работы учащихся.

Применительно к детскому коллективу, экспериментальной

---

[4] В 1928 году Н. К. Крупская называла организацию учебных занятий в числе самых злободневных вопросов школьного обучения и обращала внимание на долю самостоятельных (без помощи учителя) занятий, характер заданий, подбор их, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ, взаимопомощь, в работе, взаимный контроль, четкость в заданиях и исполнении. Н. К. Крупская. Избранные педагогические сочинения. М., 1965, стр. 120.

ные данные, полученные Ф. Д. Горбовым,[5] дают основание полагать, что тенденция к развитию личности каждого учащегося гораздо отчетливее проявляется в тех группах, где уровень взаимной деятельности оказывается наиболее высоким. С этой целью может быть использован специальный подбор групп учащихся с одинаковым уровнем знаний по определенному предмету, с общими или взаимодополняющими интересами и увлечениями, а также близких по уровню способностей в данной области, который обуславливают более конкретную ориентацию задания.

Групповые самостоятельные работы, в тех случаях, когда они нацелены не на преодоление отставания, а на углубленную работу части учащихся, охватывают материал, расширяющий и углубляющий теоретические знания, совершенствующий умения и навыки. Результаты групповых самостоятельных работ гораздо шире раскрывают потенциальные возможности учащихся в овладении знаниями, умениями и навыками, характеризует оптимальный темп учебной деятельности группы, корректируют сложившееся у учителя представление об отдельных группах учащихся и коллективе класса в целом.

Любая самостоятельная работа выполняется учащимися в известной степени индивидуально, но к индивидуальной самостоятельной работе относится лишь выполнение более или менее значительного задания, адресованного именно данному ученику с возможно более полным учетом не только уровня его подготовленности, но и индивидуальных особенностей: темпа учебной деятельности, степени самостоятельности и активности, интересов и способностей и т. д. Другими словами, индивидуальная самостоятельная работа предполагает наиболее полное соответствие задания той сумме знаний об учащемся, которая позволяет учителю определить ближайшие перспективы развития его личности.

Индивидуальная самостоятельная работа может иметь целью ликвидацию пробелов в знаниях, умениях и навыках, необходимых для усвоения основ наук, либо усиленное развитие способностей отдельных учащихся в направлении их научных интересов и одаренности. В последнем случае индивидуальная самостоятельная работа обязательно выходит за рамки учебного материала и предполагает приобретение

[5] Ф. Д. Горбов. Индивидуум и группа в экспериментальной групповой психологии. Сб. «Проблемы инженерной психологии». Л., 1964, стр. 41—42.

дополнительных умений и навыков. Результаты индивидуальных самостоятельных работ учащихся не только дают наиболее достоверную информацию о каждом из них, но и позволяют фиксировать эффект педагогического воздействия на развитие интересов, способностей, некоторых характерологических черт личности, уточняя его границы и направление.

Таким образом, групповые и индивидуальные самостоятельные работы дополняют, обогащают и индивидуализируют фронтальные формы учебной работы. Вместе с тем в условиях единой классно-урочной системы обучения границы между общеклассными, групповыми и индивидуальными самостоятельными работами очень подвижны. Во-вторых, в работе по групповым и индивидуальным заданиям, разработанным учителем, могут одновременно участвовать все ученики класса. Во-вторых, часто общеклассное задание варьируется таким образом, что приобретает характер групповых и даже индивидуальных работ. Примером может служить опыт учителей Татарии, которые предлагают учащимся общее для всех задание, но с разной инструкцией (более подробная, менее подробная, краткая), либо варьируют объем задания, дополняя его индивидуальной дозой типовых задач, либо разрабатывают задания различной сложности.[6] Аналогичные приемы используются учителями школы № 65. г. Свердловска, педагогический коллектив которой работает над углублением индивидуальных форм и методов работы с каждым учащимся.[7]

В других случаях задание разрабатывается в трех вариантах, причем первое — аналогичное известному образцу, но на другом конкретном материале, задание второе — в отдельных деталях отличное от образца, требующее избирательного отношения к методам и средствам решения, задание третье — отличающееся от образца по существу, требующее элементов творчества для своего решения.[8] По своему характеру такая работа ближе к групповой, чем к общеклассной.

---

[6] Сб. «Индивидуализация обучения как средство развития познавательной активности и самостоятельности учащихся». Казань, 1963, стр. 7—11.

[7] А. Белкин, Н. Орлов. Педагогический поиск. Свердловск, 1965, стр. 11—22.

[8] М. Н. Скаткин. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. Материалы к научной конференции по дидактике. М., 1965, стр. 16.

Групповые и индивидуальные задания в тех случаях, когда они предлагаются для одновременного выполнения всеми учащимися, как правило, объединяются либо общей темой, либо общим материалом, либо формой работы. При этом нередко учащимся предоставляется право выбора в какой-то части задания. Это создает благоприятный для выполнения самостоятельной работы психологический фон. Вместе с тем, учитель может строго регламентировать задание для групповой и индивидуальной самостоятельной работы, преследуя определенную дидактическую либо воспитательную цель. Возможно и сочетание свободного выбора какой-то части задания одними учащимися со строгой регламентацией его для других.

Таким образом, преобладание фронтальных организационных форм в обучении так или иначе сказывается на характере групповых и индивидуальных самостоятельных работ, что выражается в наличии общей части, объединяющей отдельные задания, либо в одновременном выполнении групповых и индивидуальных заданий всеми учащимися класса. В то же время групповые и индивидуальные самостоятельные работы могут выполняться параллельно с каким-то отрезком учебной работы, которая может быть исключена для данной группы учащихся, но которой заняты остальные.

Это не противоречит коллективному характеру учебного труда, ибо он определяется «единой целенаправленностью, а не тотдественностью трудовых операций, выполняемых каждым членом коллектива. Работа всего над учебными заданиями, будь они едиными или индивидуальными, тоже являются коллективным трудом.»[9] Кроме того, результаты, полученные учащимися в групповой и индивидуальной самостоятельной работе, так или иначе вводятся в коллективную работу по усвоению знаний, выработке умений и навыков, обогащая ее новым, самостоятельно добытым материалом и индивидуальными приемами решения более сложных учебных задач.

Выполнение групповых и индивидуальных самостоятельных работ наряду с общеклассными не ломает сложившейся структуры учебных занятий, но предлагает использование внеклассных мероприятий, расширяющих, разнообразящих источники знаний, умений и навыков. Это вызвано тем, что

[9] В. П. Стрезикозин. Организация процесса обучения в школе. М., 1964, стр. 24.

содержание групповых и индивидуальных самостоятельных работ часто выходит за рамки программы, включая материал, расширяющий и углубляющий получаемые в общеклассной работе знания, совершенствующий умения и навыки. Внешне в привлечении внеклассных мероприятий нет ничего нового. Но одно дело когда они привлекаются в качестве подсобных дополнительных, другое—когда они составляют необходимое звено в цельной системе учебных занятий. Тогда они проводятся не в любое близкое к изучению темы время, а приурочены к ходу работы, с целью более успешного выполнения групповых и индивидуальных заданий. В этом случае они опосредованно влияют на структуру учебных занятий: на предыдущих уроках проводится соответствующая подготовка, а результаты вводятся в следующие уроки. Иными словами, необходимо не обычное тематическое планирование, а разработка СИСТЕМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ, классных и внеклассных, объединенных общей темой.

Вопросы руководства самостоятельной работой учащихся в достаточной мере освещены в дидактической и методической литературе. Следует отметить лишь то обстоятельство, что организация групповых и индивидуальных самостоятельных работ предъявляет более высокие требования к учителю, предполагая его методическое мастерство и знание психологических основ учебно-воспитательного процесса. На обязанности учителя лежит разработка заданий, наиболее отвечающих по своему характеру целям обучения, а по объему укладывающихся в отведенное для их выполнения время.

В эксперименте при разработке заданий для общеклассных, групповых и индивидуальных работ учитывался не только объем самостоятельных действий ученика в предыдущей работе, но и наращивание их от одних заданий к другим, что помогало видеть перспективы возрастания самостоятельности в познавательности. Это сопряжено с необходимостью оставить в задании такую область самостоятельного поиска, которая, будучи посильной, в то же время вызывала бы напряжение умственных, волевых и эмоциональных сил, столь характерное для творчества. Особенно тщательная разработка требовалась в тех случаях, когда групповые и индивидуальные самостоятельные работы были длительными.

Индивидуальное задание, предусматривающее ход работы, а также вероятные результаты, облегчает руководство в процессе ее выполнения. Напротив, при фронтальном и груп-

повом способах организации самостоятельной работы труднее добиться более или менеее полного соответствия задания индивидуальным особенностям каждого ученика, что должно восполняться оперативным руководством учителя. Насколько слаженно, напряженно, интересно будет протекать общеклассная и групповая самостоятельная работа учащихся в рамках урока, во многом зависит от умения учителя вызвать заинтересованность выполняемой работой, оказать своевременную и действительно необходимую помощь в работе.

Мотедически важным является также подведение итогов, которое познакомило бы учащихся с наиболее рациональными приемами выполнения различных по характеру заданий, дало бы коллективную оценку проделанной всем классом, групповой и индивидуально работы.

«Разработка и осуществление строго продуманной системы фронтальных, групповых и индивидуальных работ учащихся в учебном процессе» (И. Т. Огородников) — один из наиболее действенных путей совершенствования обучения. Дальнейшая разработка этой проблемы будет способствовать не только практическому повышению качества обучения и успеваемости учащихся, но и более глубокому проникновению в сущность процесса обучения и его основных закономерностей. Обе эти тенденции несомненно плодотворны в плане общих перспектив развития советской школы и социальных задач общества, строящего коммунизм.

◇

В. А. СЛАСТЕНИН.
Тюменский педагогический институт.

О ПОВЫШЕНИИ ИНТЕНСИВНОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

У каждого слова своя биография. Годами, десятилетиями несет иное из них скромную службу в тылу и вдруг оказывается на передовой. Нечто подобное произошло на наших глазах со словом «интенсификация». В последнее время оно получило такой «заряд», что уже не вмещает былого содержания, становится удивительно емким, открывает для каждого новый смысл и значение...

Интенсификация учебного процесса — основное направление творческого поиска учителей Тюменской области. Критически анализируя педагогическую практику и учебно-методические руководства, учительство области пришло к выводу, что надо не только совершенствовать педагогическое мастерство учителей — эта задача сохраняет свое первостепенное значение. Необходимо изыскивать и создавать новые методы новые приемы, новые учебные пособия, наконец, которые позволят поднять эффективность обучения не за счет усиления напряженности в труде учителя и учащихся, а сделают этот труд более легким и производительным. Процесс обучения должен стать более насыщенным, емким; на единицу усилий и времени должно приходиться больше единиц полезной информации... Повышение производительности вполне относится и к области педагогического труда, педагогического процесса (3).

В основе любого «местного» опыта — липецкого, ростовского, казанского или тюменского — лежат объективные за-

кономерности обучения и развития. Вместе с тем этот опыт всегда своеобразен, своеобычен, самобытен.

Каковы исходные теоретические предпосылки, положенные в основание тюменского опыта? В чем состоит его своеобразие и научно-практическая ценность?

1. Психологией и дидактикой установлено, что обучение есть управление познавательной деятельностью учащихся. В процессе этой деятельности развиваются разнообразные психические функции — внимание, наблюдательность, память, воображение, мышление, воля, чувства, потребности, интересы.

2. Чтобы управлять учебно-познавательной деятельностью, требуется знать, что представляет собой управляемое явление. Нельзя больше говорить только о деятельности учителя, забывая о механизмах познавательной деятельности учащихся. Психология и педагогика рассматривают ученье как сложное сочетание многообразных умственных действий, связанных с некоторыми имеющими подсобное значение двигательными действиями.[4] Поэтому стрежневой проблемой теории и практики обучения является формирование у учащихся приемов умственной деятельности. Овладение этими приемами, доведение их до степени интеллектуальных умений дают возможность произвольно и сознательно использовать их в учебной работе. Показателями умственного развития учащихся является: а) умение оперировать не только отдельными понятиями, но и системами понятий; б) способность к абстрагированию и обобщению и одновременно к конкретному мышлению; в) умение переносить приемы умственной деятельности из одной области в другие, в практику и новые жизненные ситуации; г) умение находить на основе усвоенных приемов умственной деятельности новые способы учебной работы.[2]

3. Принято считать, что применение знаний есть следствие их усвоения. В действительности усвоение знаний и их применение — единый, внутренне неделимый процесс. Глубоко осознается лишь то, что является предметом, объектом нашей деятельности. Чем больше полезных и рациональных действий выполнит ученик, тем выше культура его умственной деятельности, прочнее и глубже знания. В обучении действует сформулированный К. Д. Ушинским корреляционный закон: чем больше фактических знаний переработал ум, тем этот ум развитее, сильнее; сила ума приобретается в процессе анализа и переработки большого фактического материала,

на основе выполнения внутренних и внешних действий. Готовясь к уроку, учитель обязан определить, что и как должны делать учащиеся, какие действия, в каком порядке, каким способом они будут выполнять. Следовательно, ученика надо снабдить своего рода алгоритмами — предписаниями правил действия.

4. Усвоение знаний — сложный, многозначный процесс, неодинаково развертывающийся у разных учащихся, обнаруживающий большие индивидуальные различия. Учитель не может ориентироваться на некого «среднего», реально не существующего ученика. Поэтому, неразрушая коллективной формы познавательной деятельности учащихся в системе урока, необходимо последовательно осуществлять индивидуализацию обучения. В распоряжении учителя должны быть различные варианты заданий и упражнений, соответствующие индивидуальным различиям, уровню обучаемости учащихся. Ученикам одного и того же класса, продвигающимся в обучение быстрее других, надо дать возможность работать по параллельным программам более высокого уровня.

5. Для руководства учебно-познавательной деятельностью учитель должен иметь оперативную информацию о том, как каждый ученик усваивает учебный материал. Обучение, далее, должно быть построено так, чтобы ученик в свою очередь тоже получал немедленное подкрепление правильных действий и исправление ошибочных. Другими словами говоря, в обучении должна осуществляться обратная внешняя и внутренняя связь.

Таковы психологические и общедидактические положения, опираясь на которые строится массовая опытно-экспериментальная работа в школах Тюменской области по повышению интенсивности учебно-познавательной деятельности учащихся. На протяжении последних 10 лет в школах области опытным путем проверяется система оригинальных дидактических и наглядно-технических средств, умелое и целесообразное использование которых имеет в виду рационально, на высоком уровне активности организовать познавательный процесс, значительно сократить непроизводительные затраты времени и сил учителя и учащихся в обучении основным предметам школьного курса.

Тюменские пособия — это пособия нового типа, которые по целому ряду характеристик могут быть отнесены к программированным материалам.[1] Их общим дидактическим назначением является управление учебной деятельностью уча-

щихся и обеспечение обратной информации о степени правильности усвоения.

Настоящая статья представляет собой попытку проанализировать тюменские пособия как средство руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся и повышения ее интенсивности.[1]

Русский язык.

В 1951 году в Учпедгизе вышел сборник упражнений по русскому языку для индивидуальных заданий учащихся V—VII классов, составленный тобольским учителем А. И. Кобызевым. Использование его в сочетании с настенными словарями, составлением разовых карточек, таблиц и т. п. вносило полезные коррективы в методику обучения, но было связано с большой перегрузкой учителя.

Более радикально проблема оптимизации обучения русскому языку может быть решена путем внедрения письма-чтения на базе рабочей тетради с печатной основой.

Впервые тюменские тетради по русскому языку появились в 1958 году. Тогда они издавались незначительным тиражом и обеспечивали 3—5 классов областного центра. Сегодня эти тетради, распространенные изадтельством «Просвещение», экспериментируются в 500 школах Российской Федерации. Их создал авторский коллектив во главе с Н. И. Тилюпо (институт усовершенствования учителей).

Традиционная система обучения орфографии и пунктуации русского языка кладет в основу упражняющей деятельности учащихся сплошное или осложненное списывание. Выполняя обычное упражнение, ученик, как правило, переписывает весь его текст. Сплошное списывание — хороший прием для работы в I—II классах, когда словарный запас у детей очень ограничен. В старших же класса сплошное списывание, показывают наблюдения, тормозит развитие навыков грамотного письма. Переписывая все упражнение, ученик вынужден писать и такие слова, в правописании которых он не испытывает затруднений, причем по мере перехода из класса в класс количество слов, в которых исключены ошибки, резко возрастает. Таким образом ученик тратит время и

[1] В статье использованы материалы Е. Е. Мельника, Т. В. Дынник, Ф. К. Эмиха.

силы на работу, не вызывающую у него ни познавательных интересов, ни творческих раздумий, мало дающую ему в смысле выработки необходимых навыков грамотного письма, приемов мыслительной деятельности.

При составлении учебного пособия авторы исходили из предположения, что введение печатной основы позволит в 2—3 раза увеличить объем полезного письма. Суть печатной основы состоит в том, что часть материала, используемого в качестве упражнений, дается в готовом печатном виде; другая его часть предлагается для вписывания (5, 6).

Иностранные языки.

Если стать на точку зрения теории, науки, то можно считать доказанным: мы учимся слушать слушанием, говорить — говорением, писать — письмом. Между тем в школьной практике обучение иностранным языкам до недавнего времени строилось преимущественно на графической основе. Около 80—90% нового языкового материала воспринималось учащимися через зрительный канал. Слуховой канал получения языковой информации в процессе обучения был загружен слабо, да и то главным образом неправильной речью других учащихся. Специальные исследования, проведенные сотрудниками педагогического института и института усовершенствования учителей, показали, что при существующей методике даже у хороших учителей на тренировочных уроках ученики говорили в среднем не более одной-двух минут.

Поиски путей повышения интенсивности обучения иностранным языкам ведет авторский коллектив, возглавляемый Ф. К. Эмихом (Тюменский педагогический институт). Опытно-экспериментальная работа, организованная с 1959 года, была начата в пяти школах г. Тюмени, затем перенесена в 30 школ Тюменской области, а с 1963 года проводится почти повсеместно.

В самом общем виде задача был ясна сразу: методика, если она хочет обеспечить практическое овладение иностранным языком, должна быть акустико-артикуляционной, слухоречевой. Значит, на уроке должна преобладать устная, звучащая речь, речь выраженная звуками. Отсутствие естественной языковой среды надо заменить средой искусственной. Для этого с успехом может быть использована звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура. Внедре-

ние в обучение технических средств — в этом увидели передовые учителя важный резеры интенсификации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Но мало найти резервы, надо привести их в движение Современные технические средства сами по себе еще не решают проблему интенсификации, если в распоряжении учителя нет специальных программированных пособий. Поэтому творческая группа, руководимая Ф. К. Эмихом, поставила своей задачей создание магнитофонного курса немецкого языка для V—VIII классов. Такой курс разработан, частично опубликован в издательстве «Просвещение», озвучен во Всесоюзном Доме звукозаписи и экспериментируется в школах Российской Федерации. Пособие построено на следующих принципах:

1. Магнитофонный курс разработан применительно к действующему учебнику и используется в сочетании с другими видами работ.

2. Все упражнения рассчитаны на магнитофон и составлены с учетом специфики работы с ним в классе.

3. Хотя слуховое восприятие языкового материала и улучшает произносительную сторону устной речи, оно оказывается недостаточным, если в работе с магнитофоном не использовать зрительной основы. Поэтому учащиеся в момент слушания и произношения опираются на печатный текст, связывая звукомоторный образ слов, оборотов, конструкций с графическим. Печатная основа, далее, создает условия для применения хоровых форм работы с классом, когда зрительная опора в виде слов или картинок гарантирует однотипные речевые действия и предупреждает возможные ошибки.

4. В основу всех упражнений положена определенная речевая модель. Значит, учитель развивает не устную речь вообще, а отрабатывает до автоматизма определеннную структурную модель.

5. В магнитофонном курсе претворяется стройная система: от имитации и повторения слов, реченых образцов через самостоятельное воспроизведение фраз на иностранном языке и творческому выражению своих мыслей.

6. По своему характеру все упражнения являются тренировочными .Тренируется то, что уже объяснено, что уже ясно и понятно учащимся.

7. Большинство упражнений дано с «ключом»: после выполнения задания в классе прозвучит правильный вариант для контроля, записанный на магнитофоне. Таким образом,

ученик получает срочную информацию о правильности своих действий.

8. Магнитофонный курс не дает готовых поурочных «разработок», а содержит только систему озвученных упражнений, которыми учитель может воспользоваться по своему усмотрению, руководствуясь логической задачей урока. Иначе говоря, пособие не ограничивает творческой инициативы учителей, а, наоборот, стимулирует ее.

Ф. К. Эмихом совместно с учителями разработана также система упражнений для магнитофона по отработке грамматических конструкций. Курс построен так, что учитель может в любую минуту найти в ней необходимое грамматическое явление и упражнять учащихся в его применении до автоматизма. Все упражнения озвучены на магнитофоне. Например, ученик воспринимает на слух бессоюзное придаточное предложение и повторяет его в паузе с определенным союзом, изменяет далее порядок слов в предложении, слышит «звуковой ключ», то есть получает информацию и проверяет себя.

В ходе исследования было установлено, что значительный эффект для развития говорения на иностранном языке дает применение средств зрительной, динамической наглядности. С этой целью подготовлена серия ситуативных диафильмов для VII—VIII классов средней школы.

Сутиативный диафильм представляет собой комбинированное дидактическое средство, состоящее из самого фильма, звукозаписи в разных вариантах и печатного пособия для учителя. Каждый диафильм состоит из 25—30 кадров-ситуаций, связанных между собой общей темой и действием персонажей. Каждый кадр содержит предельную ясную ситуацию и подсказывает ученикам определенный диалог. Диалоги действующих лиц построены на лексическом и грамматическом минимуме определенного класса.

Диафильм показывают действия и общение людей в определенных жизненных ситуациях. Так, в фильме «В магазине» учащиеся сначала видят действия продавца и покупателя, слышат их живой диалог. При повторном восприятии фильма ученики слышат только речь продавца, а речь покупателя воспроизводят сами. В третий раз они видят фильм без звука и сами импровизируют речь по ролям согласно действию. Наконец, они сами становятся действующими лицами фильма: перед нами на экране продавец, и дети об-

щаются с ним. Фильм дает ситуацию, заменяет им собеседника в разговоре.

Сравнительный анализ, произведенный в ходе исследования, позволяет заключить, что использование аудиовизуальных средств в сочетании с печатными пособиями значительно обогащает содержание и увеличивает объем рационально организованной учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения иностранным языком. Учитель успевает за урок сделать в два раза больше, чем без применения аппаратов. Резко увеличивается время активного говорения каждого ученика на каждом уроке по 8—10 минут. За счет интенсификации обучения учащиеся быстрее и прочнее овладевают приемами умственной деятельности, навыками устной речи. У учащихся экспериментальных классов отмечается заметное улучшение интонационно-фонетических навыков (мелодия, ударение, ритм), навыков понимания иноязычной речи со слуха, техники чтения иностранного текста, наблюдается физиологическая легкость в речи. Наличие магнитофонного курса дает возможность использовать магнитофон в массовой школе, в классе с 40 учащимися, без специально обрудованного кабинета.

Математика

В преподавании математики до настоящего времени сохраняются пережитки старой системы обучения, когда основная установка делалась на ознакомление учащихся с математическим фактами, понятиями, определениями, формулами без необходимой заботы о формировании прочных и гибких навыков умственной деятельности, о математическом развитии школьников. Между тем нас в одинаковой степени должны интересовать как содержательная сторона знания, так и функции умственного развивающего обучения.

В 1962—1963 учебном году под руководством Т. В. Дынник была составлена «Тетрадь для самостоятельных работ по арифметике» (институт усовершенствования учителей). Назначение пособия — обратить познавательную активность учащихся на выполнение последовательно усложняющихся, интеллектуально насыщенных самостоятельных работ, дать учителю инструмент для управления мыслительной деятельностью.

Пособие по арифметике представляет собой тетрадь с

печатной основой. Работая с печатной тетрадью, ученик освобождается от необходимости вычеркивать таблицы и схемы, затрачивать время на запись данных задачи и упражнения. Все упражнения и задания по арифметике распределены в рабочих тетрадях. Каждая тетрадь состоит из заданий объединенных в работы, которые рассчитаны, как правило, на 15—20 минут. К рабочим тетрадям в качестве приложения дается объяснительная записка, в которой содержатся краткие методические рекомендации и текств контрольных работ.

Тетради по математике дают возможность использовать на каждом уроке разнообразные виды работ, выполнение которых требует использования исследовательских приемов Каждое новое задание рассчитано на индивидуальный ответ ученика ,на высокий уровень его умственной активности и самостоятельности.

В пособие включены упражнения на буквенные выражения и составление формул. Вывод, сделанный из ряда наблюдений над числовыми примерами, учащиеся записывают в виде формулы, привыкая уже в V классе видет за буквенными символами любые арифметические действия.

Значительное место в тетрадях Т. В. Дынник справедливо отводит системе работы над задачами. В эту систему входит:

а) самостоятельное придумывание задач по готовому чертежу, рисунку или заданному цифровому материалу;

б) постановка вопроса к задаче;

в) расчленение сложных задач на несколько простых и наоборот;

г) составление и решение задач по данному решению, по данному числовому выражению решения, по данному анализу решения, обратных данной задаче.

Наряду с заданиями по составлению и преобразованию задач, пособие предлагает несколько разновидностей одной и той же задачи, что требует от учащихся новых решений.

Для успешного овладения познавательными операциями в состав дидактических материалов включены упражнения логического характера, объединенные под рубрикой: «Умеешь ли ты рассуждать?».

В плане вооружения учащихся приемами рациональной учебной деятельности существенное значение имеют навыки работы с математической книгой. Сама работа по тетрадям

с печатной основой уже приучает к чтению и пониманию математической литературы. Кроме того, не трудный для понимания и содержащий в себе легко уловимые элементы пройденного материала тетрадь предлагает детям изучить по учебнику. Такие задания идут под рубрикой: «Учись работать с книгой!».

В тетрадях №№ 13 и 14 под рубрикой «Изучай самостоятельно!» дается программированный материал по теме «Отношение однородных величин», построенный по линейной системе.

Учителя 20 опорных школ, участвующие в экспериментальной проверке пособия по математике, отмечают, что использование печатных тетрадей дает значительную экономию времени, позволяет эффективно руководить познавательной деятельностью учащихся, придать активный, умственно развивающий характер самостоятельной работе. С применением тетрадей изучение математики проходит как увлекательное преодоление трудностей, с постоянной нагрузкой мысли, в атмосфере творческого подъема.

Физика

В исследованиях, проводимых с 1962 года В. М. Дерябиным и Б. Г. Михайловым (Тобольский педагогический институт) изучались возможности использования программированного учебного пособия по физике, обучающих и контролирующих устройств различного типа (7).

При составлении рабочих тетрадей по физике учитывалось, что информацию, сообщаемую учащимся, целесообразно делить на вводную, основную и дополнительную. Вводную информацию учащиеся получают в начале урока от учителя. Основная и дополнительная информация содержится в тексте тетрадей.

По мнению авторов, для получения удовлетворительной оценки учащийся должен усвоить основной поток информации, для получения более высокой оценки он должен в той или иной мере иметь сведения из дополнительного потока.

Подача основной информации в рабочих тетрадях по физике, осуществляется дозами, с упражнениями после каждой из них. Каждая, отдельно взятая доза содержит небольшую и логически обособляемую часть учебного материала. Уп-

ражнения, следующие за каждой дозой, требуют преимущественно устных ответов.

В тех случаях, когда упражнение письменное, оформительская часть ответа заранее выполнена в ответе настолько, чтобы учащимся оставалось написать несколько слов или произвести несложные подсчеты .

Кроме упражнений, в конце текста, посвященного основной информации, приводится контрольное задание, позволяющее определить самому учащемуся, насколько он разобрался в материале урока. Контрольное задание, как правило состоит из вопросов и 2—3 готовых вариантов ответов на него.

В конце урока предполагается проведение фронтального опроса, в процессе которого учитель проверяет выполнение некоторых упражнений и контрольного задания.

В исследовании В. М. Дерябина и Б. Г. Михайлова проверялась целесообразность использования обучения и контролирующих устройств разного типа. В частности, испытывалась эффективность электрифицированного учебного стенда «Проверь себя».

По каждой теме изучаемого материала могут быть подготовлены одна или несколько программ. Так, по курсу физики VI класса составлено 20 программ. Ниже приводится одна из них.

Программа № 16.

Вопросы	Ответы
1. Найдите единицу удельного веса	1 кг/м^2 1 г/см^3 1 г/см^3 1 л 1 м
2. Найти единицу плотности	1 н/м^2 1 кг/д^3 1 кг/дм^3 1 см$_3$ 1 ц
3. Найди единицу давления	1 /дм^2 1 кг/м^3 1 т/м^3 1 дкл 1 кг
4. Найти единицу объема	1 Т/дм^2 1кг/см^3 1 кг/см^3 1 л 1 т
5. Найдите единицу силы	1 кг/см^2 1 кг/дм^3 1 н/м^3 1 м^3 1 г

Как видно, на каждый вопрос дается несколько ответов, из которых один верный, а остальные более или менее правдоподобны. Если ученик выбрал правильный ответ, ему выдается новая порция учебного материала. Если ответ оказался неверным, то учащийся, перебирая контакты, может

узнать правильный ответ и подумать, почему правилен этот ответ, а не тот, который был выбран вначале.

Химия

Тетради для самостоятельных работ по химии подготовлены Т. П. Зобниной (институт усовершенствования учителей).

После того, как ученик усвоил вводную информацию, он переходит к самостоятельной работе, объем и содержание которой согласуются с индивидуальными отличиями учащихся, составитель пособия разработал ряд схем логических операций. Схемы эти помогают учителю предусмотреть и увидеть весь ход умственной работы ученика на всех стадиях усвоения материала, формировать рациональные приемы предметных и умственных действий. Таковы, например, задания по теме «Приготовление растворов процентной концентрации» (тетрадь 3, стр. 18):

Перед Вами на столе весы, разновесы, вода, измерительная посуда, склянки для растворов, калийная селитра, поваренная соль, сода, бумага, чистые этикетки, клейстер.

1. Вспомните правила работы с весами и взвешивания.
2. Уравновесьте чашки весов.
3. Равновесы для взвешивания берите только пинцетом.
4. Нарежьте из бумаги 4 одинаковых квадрата для чашки весов с разновесами и для взвешивания веществ.
5. Выполняйте работу (см. учебник, стр. 130, опыты 1, 2, 3).

Расчеты. 1. _____

2. _____

_____

В пособии имеется большой набор разнообразных видов самостоятельных работ: эксперимент (преимущественно лабораторный), решение задач, работа с раздаточным материалом, учебником, рефераты, задания конструктивного характера и т. п.

В тетрадях широко представлены умственно развивающие упражнения, выполнение которых требует развития основных мыслительных операций — анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования. Так, в тетради № 1 (стр. 22—24) приведены следующие материалы по теме «Химические элементы»;

1. Названному учителем понятию дайте определение, а определению — наименование. _____

_____

2. На демонстрационном столе набор простых и сложных веществ. Узнайте и подготовьте ответы на вопросы:

а) в чем сходство данной группы веществ? _____

_____

_____

_____

в) как объяснить различный вес данных веществ? _____

_____

г) почему медь в свободном состоянии имеет одни свойства, а в окиси меди и углекислой меди она их не проявляет? _____

_____

_____

д) почему серу нельзя увидеть в сернистом железе? _____

_____

Вставьте пропущенные слова.

1. Окись ртути состоит из двух _____ ртути и кислорода.

2. Сернистое железо образуется при реакции соединения из двух _____ : серы и железа.

3. В сернистом железе два _____ сера и железо.

4. Сколько элементов и атомов элементов в воде? В воде находится атомов _____ элементов

При выполнении упражнений такого типа учащихся освобождаются от необходимости написания всего текста, достигается значительная экономия времени, обеспечивается многократные возвращение к понятиям, рассмотренным в ранее изученных разделах основного потока информации.

Передовые учителя понимают, насколько велика роль своевременного установления и устранения ошибки, возникающей уже в процессе первичного восприятия знаний. Для этого необходимо изыскивать приемы и средства, обеспечивающие возможность направлять, корректировать мыслительную деятельность школьников. Поэтому большинство уроков, разработанных в тетрадях, снабжено контрольными заданиями для проверки и самопроверки учащихся. Это служит важным средством получения обратной информации.

География

Обеспечить максимальную эффективность обучения при наименьших затратах времени и сил учителя и учащихся — эта идея положена в основу дидактического пособия по географии, создаваемого Е. Е. Мельником (институт усовершенствования учителя). Пособие для V класса издано местным издательством и проходит опытно-экспериментальную проверку. Оно одобрено коллегией Министерства просвещения РСФСР и принято к печати издательством «Просвещение».

Пособие по географии представляет собой систему дидактического раздаточного материала, заключенного в тысячу индивидуальных карточек-заданий, объединенных тематически. Пособие рассчитано:

а) для самостоятельной творческой работы учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками;

б) для повторения, закрепления и углубления пройденного материала;

в) для проверки, контроля и учета знаний учащихся;

г) для усвоения географической неменклатуры;

д) для проведения наблюдений и практических работ на местности и домашних заданий.

В зависимости от дидактической цели урока карточки могут быть включены в работу на любом его этапе.

Карточка включает в себя ряд вопросов, обращенных к учащимся, и хорошо выполненную иллюстрацию.

Дидактические материалы составлены таким образом, что они дают возможность проводить по ним разнообразные виды работы. Прежде всего, карточка служит первичным источником знаний, особенно по тем разделам программы, которых нет в учебнике (Солнечная система. Искусст-

венные спутники земли. Советский человек — покоритель космоса). В карточках предусмотрен ряд работ по использованию данных для сравнений, сопоставлений, выводов, установления взаимосвязей и взаимозависимостей. Значительная часть карточек посвящена работе с картой, атласом, чтению и составлению графиков и диаграмм, вычерчиванию чертежей, схем, монографических планов. Даны различные картографические работы, географические задачи с числовыми данными и т. п.

Пособие построено на основе структурного анализа учебного материала и познавательной деятельности учащихся. Каждая карточка состоит из серии вопросов, которые делят учебный материал на расположенные в строгой последовательности дозы, порции, «шаги». Правила-предписания, задающие порядок выполнения действия, по возможности составлены так, что ответы на программированные вопросы, как правило, могут быть даны в самой краткой форме («да», или «нет»). Пособие составлено с таким расчетом, чтобы каждая отдельно взятая карточка содержала в себе только одно понятие и давала по этому понятию законченный цикл программирующих вопросов. Систематическое выполнение заданий развивает у учащихся умение правильно оценивать проблемную ситуацию и намечать определенную программу действия для получения искомого результата.

По своему содержанию географические карточки подразделяются по крайней мере на две группы. Первую группу составляют карточки, содержащие программный минимум, обязательный для всех учащихся. Вторая группа представлена карточками повышенной трудности и предназначена для школьников, по определению психологов, с «высокой обучаемостью». Одна и та же работа составлена в восьми различных, но одинаковых по трудности вариантах. Эти восемь вариантов объединяются в одну серию карточек.

Сказанное подтверждает решающие преимущества карточек для осуществления дифференцированного подхода к учащимся в обучении. Учитель, снабженный карточками, получает возможность рационально управлять учебно-познавательной деятельностью всех без исключения учащихся, обеспечить необходимым посильным минимум слабых школьников и полную занятость отличников.

Работа по карточкам позволяет учителю всегда иметь полную, исчерпывающую картину знаний каждого учащего:

ся по всему курсу. Если ученик, выполняя предъявленное карточкой задание, оказывается не в состоянии ответить на очередной вопрос или отвечает неправильно, учитель сразу же устанавливает, какое звено в объяснении (информации) осталось не усвоенным, и немедленно устраняет пробел в знаниях.

Текущее корректирование познавательной деятельности учащихся осуществляется посредством систематической проверки ее хода и результатов. Для облегчения этой работы к набору карточек прилагается ход ответов, построенный следующим образом: каждой карточке точно под тем же шифром соответствует карточка-ответ. Собрав тетради, учитель по шифрам выполненных заданий быстро находит соответствующие карточки-ответы и по ним за несколько минут проверяет работу целого класса. Целесообразно использовать также взаимопроверку. Ученики, обменявшись по указанию учителя карточками и тетрадями с выполненными работами, проверяют их друг у друга. Хорошо себя оправдывает самопроверка.

Количество карточек, входящих в пособие, превышает число часов, предусмотренных учебным планом для изучения географии в V классе. Это сделано для того, чтобы учитель вносил в работу с карточками творческое начало, комбинировал подбор и использование дидактических материалов в самых многообразных педагогических ситуациях. Время, отводимое на уроках для работы с карточками, может быть варьировано в широких пределах: от семи—восьми до сорока пяти минут. Карточки, составляющие пособие, не являются для учителя нормой, строго регламентирующей его работу: их применение диктуется логикой учебного процесса, конкретными условиями обучения.

Выводы

1. Интенсификация учебного процесса как дидактическая и методическая проблема выдвигается самой жизнью, запросами и нуждами педагогической практики. Творческие поиски ученых и учителей должны быть направлены на открытие и научно-экспериментальное обоснование путей и средств, обеспечивающих при наименьших затратах труда и времени получение оптимальных результатов в обучении.

2. Система оригинальных дидактических и наглядно-технических средств, разработанная передовыми учителями Тюменской области, создает предпосылки для значительного

повышения интенсивности учебно-познавательной деятельности учащихся, ускоряет темпы обучения, освобождает учителя и учащихся от составления и переписывания различных заданий, дает большой выигрыш во времени.

3. Печатные средства, определяя необходимую последовательность умственной деятельности учащихся, делают ее управляемой, увеличивают познавательную емкость и продуктивность уроков.

4. Тюменские пособия в большинстве своем построены на основе структурного анализа учебного материала и мыслительной деятельности учащихся. Подлежащий усвоению материал расчленен на смысловые дозы и расположен в порядке строгой логической последовательности. Дидактические материалы снабжены аглоритмами, предписывающими учащимся определенный порядок действий для выполнения логических операций. Обязательным звеном любого действия является его корректирование. Пособия позволяют осуществить постоянную обратную внешнюю и внутреннюю связь. Учитель имеет возможность варьировать обучение в зависимости от индивидуальных различий учащихся.

5. Разработанная в Тюменской области система дидактических средств не свободна от существенных недостатков, но она ни в коей мере не канонизирует деятельности учителя, не ставит пределов в его методическом творчестве. Сокращая непроизводительные затраты труда и времени, тюменские пособия требуют от учителя постоянного поиска, инициативы, педагогической зоркости и настойчивости в работе.

Литература

1. Актуальные проблемы программированного обучения. Ж. «Советская педагогика», 1966, № 1, стр. 13—23.

2. Е. Н. Кабанова—Меллер. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема приемов умственной деятельности. М. Изд-во АПН РСФСР, 1962.

3. Новой школе — новую дидактику. Ж. «Народное образование», 1962, 10, стр. 47.

4. А. А. Смирнов. Психология, педагогика, школа. Ж. «Народное образование», 1964, № 1, стр. 26—31.

5. Метод письма — чтения в преподавании русского языка. Тюмень, 1963.

6. Н. И. Тилюпо. О методе письма — чтения в обучении орфографии и пунктуации. Ж. «Русский язык в школе», 1964, № 4, стр. 32—41.

7. В. М. Дерябин, Б. Г. Михайлов. Элементы программирования в начальном курсе физики. Сб. «Физика для народного хозяйства», вып. 1, Тюмень, 1967, стр. 142—158.

В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ
Ишимский педагогический институт

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ РАЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА УЧАЩИХСЯ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ

Рациональная организация учебного труда учащихся является по своему существу важнейшей составной частью проблемы НОТ в школе. В вечерней школе, куда учащиеся приходят на занятия, как правило, после трудового дня, эта проблема в значительной степени сводится к установлению таких условий обучения, которые позволяют избежать переутомления учащихся, сохранить до окончания занятий достаточно высокий уровень их работоспособности, что является необходимым условием успешности обучения.

В последнее время вопросы рациональной организации труда учащихся вечерней школы привлекли известное внимание не только педагогов, но и гигиенистов [1].

Все авторы единодушно констатируют неблагополучие с организацией труда учащихся, сильное переутомление их к

[1] А. Д. Преварская, И. Б. Крамаренко. О режиме дня подростков, сочетающих работу с обучением в вечерней школе. «Гигиена и санитария», 1963, № 2; Н. М. Королева. Гигиеническая оценка условий обучения учащихся школ рабочей молодежи, работающих на предприятиях швейной промышленности. Материалы научной конференции по гигиене политехнического и производственного обучения, М., 1962; И. М. Орлик Г. Т. Латышева, Т. С. Некрасова. Гигиенические условия режима труда и отдыха подростков работающих на заводе и обучающихся в средней сменной школе; там же; Д. Г. Нусбаум, А. Г. Матросов. О режиме дня подростков, обучающихся в вечерних (сменных) городских школах. «Гигиена и санитария», 1962, № 9.

концу занятий и, как следствие, наличие функциональных изменений со стороны сердечно-сосудистой, центральной нервной системы и вегетативных функций организма. У учащихся — подростков, обучающихся в вечерней школе, отмечается снижение темпов роста, повышенная заболеваемость, меньшая мышечная сила по сравнению с их сверстниками, только работающими или же обучающимися в детской школе.

Общая продолжительность рабочего дня у подростков, сочетающих обучение с трудом, как отмечают Д. Г. Нусбаум и Л. Г. Матросов достигает 12—13 часов в сутки.

Предложения, направленные на уменьшение перегрузки и переутомления учащихся, наиболее полно сформулировал проф. И. А. Арнольди. Он предлагает ограничить в вечерней школе домашние задания, открыть при школах комнаты длительного отдыха, где бы далеко живущие учащиеся могли ночевать, организовывать по возможности обучение работающих утром, создавать больше школ и классов на предприятиях, ввести в вечерней школе физкультурные занятия, организовать горячее питание[2].

Ряд интересных мыслей о зависимости утомления от структуры урока и методов обучения, об усовершенствовании расписания и режима школы высказаны в кандидатской диссертации Л. М. Артамоновой[3].

Однако в целом сделаны еще самые первые шаги разработки проблемы НОТ в вечерней школе. В частности, нигде не рассматривается специально вопрос о способах рационального проведения последних по расписанию уроков, на которых влияние утомления сказывается особенно сильно и которые являются настоящим камнем преткновения в учебном процессе вечерней школы.

В своей работе мы стремились, определить степень утомления учащихся в зависимости от различных режимов учебных занятий и методов обучения, дать некоторые рекомендации по рациональной организации учебного процесса, в особенности последних уроков. Следует заметить, что в связи с переходом предприятий на пятидневную рабочую неделю с двумя выходными днями и увеличением продлжитель-

---

[2] Гигиена труда подростков. «Просвещение», М., 1965, стр. 206.

[3] Л. А. Артамонова. Проблема рациональной организации труда учащихся 9—11 классов школ рабочей молодежи. Кандидатская диссертация, М., 1966.

ности рабочего времени в остальные дни эта проблема приобретает особую остроту.

Проводя исследование, мы использовали разные варианты метода дозированных заданий (в том числе корректурные методики), анкетный опрос и беседы с учащимся, наблюдение уроков, а также проводили ряд опытно-экспериментальных уроков.

Явление заметного снижения продуктивности умственной деятельности учащихся на последних уроках хорошо известно учителям. Вот некоторые количественные данные на этот счет.

Мы провели исследование остроты и сосредоточенности внимания при помощи, так называемого, корректурного метода (подчеркивание и вычеркивание в тексте определенных букв). Работа проводилась с группой учащихся 9-х классов (36 человек).

В таблице показано среднее количество ошибок, допущенных учащимися вечерней смены, а в скобках указано, сколько в среднем букв просматривали учащиеся в 1 минуту.

	Взрослые учащиеся	Подростки
1-й урок	3,5 (102)	3,6 (100)
2-й урок	3,3 11(6)	3,4 (112)
3-й урок	3,6 (113)	3,4 (119)
4-й урок	3,7 (103)	4,0 (106)
5-й урок	4,5 (92)	4,8 (90)
6-й урок	5,4 (81)	5,8 (83)

Возрастание количества ошибок на 5-м и 6-м уроках и уменьшение скорости выполнения умственных действий свидетельствуют о резком нарастании явлений утомления.

Влияние утомления на интенсивность умственной деятельности, в частности на скорость перестройки систем умственных действий, изучалось методом «сложения чисел с переключением». (Этот метод требует от учащихся чередования различных арифметических действий с постоянным изменением их порядка). Работа проводилась с группой учащихся 7-го класса (38 человек). В таблице показано количество правильно выполненных операций с числами в минуту в среднем на одного человека.

	Взрослые учащиеся	Подростки
1-й урок	12	13
2-й урок	12	14
3-й урок	13	16
3-й урок	12	14
5-й урок	10	11
6-й урок	9	8

Как видно, динамичность систем умственных действий особенно значительно падает на 5-м и 6-м уроках у подростков, но весьма заметно и у взрослых учащихся. Аналогичные дезультаты были получены и в ходе эксперимента, проведенного с учащимися 10-х классов (52 человека).

Многочисленные данные свидетельствуют о том, что учащиеся на последних уроках хуже воспринимают новый материал, слабее осмысливают его и плохо запоминают.

По данным В. Д. Уманского длительность активной работы учеников вечерней школы падает с 84,5 проц. на первом уроке до 75,7 проц. на пятом.[4]

Л, М, Артамонова пришла к выводу, что работоспособность учащихся на пятом уроке по сравнению со вторым снижается почти вдвое.[5] Недаром учителя всех предметов постоянно требуют, чтобы их уроки не отодвигались на последнем месте в расписании.

Все это дает право говорить о существовании, если так можно выразиться, «проблемы последних уроков» в вечерней школе.

Каковы же пути решения этой проблемы?

Наиболее легкий путь, по которому и идут многие школы, это увеличение количества учебных дней в неделю до пяти. В таком случае при 20 часовой сетке недельных занятий ежедневно проводится по 4 урока, пятые и шестве уроки исчезают, однако, пятидневная учебная неделя имеет и отрицательные стороны, она лишает учащихся свободных дней для самостоятельной работы и отдыха. Относительно

[4] «Некоторые показатели состояния высшей нервной деятельности у учащихся вечерних школ рабочей молодежи». «Вопросы гигиены и эпидимиологии Донбасса», Донецк, 1964.

[5] Л. М. Артамонова, указан. соч., стр. 159.

более приемлемой представляется четырехдневная учебная неделя, но в таком случае пятые уроки сохраняются. Поэтому необходимо подумать и о других путях решения проблемы последних уроков.

Прежде всего — это особая методическая инструментовка последних уроков. Она заключается не в «разжевывании» изучаемого учителем, не в многократных повторениях, не в максимально облегченной для усвоения форме подачи нового материала, как полагают многие учителя. Напротив, на последних уроках необходимо особенно настойчиво стимулировать умственную и практическую активность учащихся, ставя перед ними задачи, требующие определенных умственных усилий и практических действий. Между тем, нам неоднократно приходилось наблюдать, что специфика последних уроков выражалась как раз в однообразии использования методов (преимущественно вербальных) и в пассивности учащихся. «Что же их трогать, — рассуждают некоторые учителя, — путь прослушают материал и отправляются домой». Понятно, что отсутствие деятельности, пассивность учащихся как раз способствуют быстрому нарастанию утомления. Немаловажную роль в достижении активности учащихся на последних уроках играют широкое использование беседы, разнообразных технических средств, организация небольших лабораторных и практических работ, но особое значение имеет насыщение уроков познавательными задачами и упражнениями. Нужно подчеркнуть, что это требование относится не только к предметам естественно-математического цикла, но и к предметам гуманитарным, в процессе изучения которых значение упражнений, практической деятельности учащихся до сих пор недооцениваются.

Приведу пример построения уроков обществоведения, проведенных в Ишимской вечерней школе № 1 по теме «Цель социалистического производства». В классах где урок по расписанию не шел последним (т. е. пятым или шестым), он проводился в виде яркой лекции, насыщенный примерами и цифрами. В конце урока была проведена беседа и выполнено несколько упражнений. Для классов, где урок шел по расписанию пятым или шестым, был разработан другой вариант этого урока, в большей степени насыщенный познавательными заданиями и упражнениями. Чтобы выделить время на их выполнение ,пришлось пойти на сокращение числа излагаемых фактов, приводимых иллюстраций и цифр. Начав урок, учитель предлагает ученикам вспомнить основ-

ной экономический закон капитализма и указать цель капиталистического производства. Затем на обсуждение ставится вопрос о том, какова цель производства при социализме. После того, как было выяснено, что цель социалистического производства — наиболее полное удовлетворение постоянно растущих материальных и духовных потребностей всех трудящихся, дается формулировка основного экономического закона социализма, а затем учащимся предлагается такое задание: «Сравните основной экономический закон капитализма и основной экономический закон социализма. Какие выводы о характере капитализма и социализма напрашиваются на основе этог сравнения?». Обобщая ответы, учитель кратко рассказывает об увеличении производства и продажи населению различных товаров и спрашивает, должно ли производство товаров при социализме опережать спрос, или, наоборот, спрос должен опережать производство. На этот вопрос многие учащиеся дают ошибочный ответ, и учитель разъясняет, почему производсотво, как правило, должно опережать спрос каселения.

Затем ставится новая проблема: каковы же пути достижения цели социалистического производства? В этой связи учащимся предлагается ответить на следующее задание: «Человек потребляет преимущественно продукцию сельского хозяйства, легкой и пищевой промышленности. Почему же для осуществления цели социализма необходимо быстрое развитие общественного производства в целом и прежде всего — производства средств производства?». Выяснив, что условием непрерывного роста производства является технический прогресс, учитель привлекает учащихся к выяснению основных признаков и условий технического прогресса. В оставшееся время учащиеся выполняют следующие задания—упражнения: 1. Какие конкретные меры, обеспечивающие рост благосостояния советских людей, намечены в новом пятилетнем плане? (работа над текстом Директив XXIII съезда КПСС по пятилетнему плану развития народнго хозяйства на 1966—1967 годы).

2. Некоторые «теоретики» за рубежом утверждают, что рост народного благосостояния приводит к «перерождению» социалистического общества, к утрате революционного духа и энтузиазма. Они считают, что революционный энтузиазм может быть только у голодных и обездоленных. Поспорьте с ними.

Оба варианта урока были проверены нами в разных ус-

ловиях. Проверка показала, что второй вариант урока, насыщенный познавательными заданиями и упражнениями, при проведении его 1-м или 2-м по расписанию не дал решающих преимуществ по сравнению с 1-м вариантом (урок-лекция). Учащиеся выигрывали в прочности усвоения основных выводов, но проигрывали в их обоснованности, конкретности, ввиду небольшого количества фактов, которые были использованы в качестве основы для обобщений и материала для иллюстраций и конкретизаций.

Проведение обоих вариантов уроков пятым уроком по расписанию выявилось заметное преимущество второго варианта.

Приводим данные проверочных работ, проведенных после экспериментальных уроков. Проверочные работы во всех классах проводились не позже как на 3-м по расписанию уроке, чтобы влияние утомления не сказывалось на качестве их выполнения.[6]

Варианты урока	Место урока в расписании	Ответы		
		полные, правильные	не полные, правильные	неверные или нет ответа
Урок-лекция	2-й	10	9	7
(1-й вариант)	5-й	6	11	9
Урок, насыщенный познавательными заданиями и упражнениями (2-й вариант)	2-й	9	11	6
	5-й	8	14	4

Таким образом, мы пришли к выводу, что на последних уроках целесообразно даже несколько ограничивать количество даваемой информации, обращая большее внимание и выделяя соответственно больше времени на организацию ее

6 Уравнивание условий при организации эксперимента производилось по специально разработанной методике, позволяющей в значительной степени исключить влияние случайных факторов и уравнение факторов постоянных, устойчивых (см. Загвязинский В. И. О методике педагогического эксперимента в вечерней (сменной) школе. В сборнике «Воспитание учащихся в процессе учебной и внеклассной работы». Тюмень, 1966 г.

мыслительной проработки и запоминания на основе активной умственной и практической деятельности учащихся.

На последних уроках особенно необходимы также дополнительные приемы возбуждения интереса и привлечения внимания к изучаемому: элементы занимательности (яркие факты, сравнения, шутки и т. д.), риторические вопросы.

Несколько слов о составлении расписания. Наблюдения показывают, что на уроках физики, химии, биологии, черчения, даже если они идут последними, очень много возможностей организовать активную работу учащихся (беседа, практические и лабораторные работы, составление и решение задач и т. д.) и добиваться необходимого педагогического эффекта.

Однако в большинстве школ утвердился неписанный закон, согласно которому на последние места в расписании оттесняются история, география, литература, обществоведение. Специфика преподавания этих предметов заключается в том, что здесь все же чаще требуется развернутый рассказ, лекция, т. е. такие методы, в рамках которых как раз труднее стимулировать и контролировать умственную активность учащихся. Возможности организации практических работ на ряде уроков по гуманитарным предметам также ограничены. Вот почему, на наш взгляд, оставив некоторые «привелегии» урокам русского языка и математики, следует, по крайней мере, «уравнять в правах» все остальные предметы при составлении расписания.

Вряд ли можно согласиться с выводами Л. М. Артамоновой и ряда других авторов об относительной трудности учебных предметов. Они приходят к выводу, что изучение обществоведения, истории, географии, литературы требует «сравнительно небольшого умственного напряжения», исходя из фактического уровня утомления учащихся при изучении этих предметов.[7] Однако сознательное изучение, например, обществоведения, включающего многие вопросы философии, политэкономии и научного коммунизма требует значительного умственного напряжения. «Легкость» изучения гуманитарных предметов — кажущаяся, она есть следствие укоренившихся в преподавании этих предметов недостатков[8].

---

[7] Л. М. Артамонова. Указ, соч., стр. 91.

[8] В. И. Загвязинский. Познавательные задания при изучении обществоведения. «Преподавание истории в школе», 1967 г. № 3.

Наконец, в сменных школах, как показывает опыт школ г. г. Тюмени и Ишима, можно добиться повышения удельного веса более продуктивных утренних и дневных занятий по сравнению с вечерними. Учащийся, занятый на сменной работе, одну неделю может посещать все учебные занятия в утреннюю смену. В следующую неделю он также один день может присутствовать на занятиях утром, используя дополнительный свободный день, предоставляемый учащимся. Несложные подсчеты показывают, что при соблюдении этих условий учащийся посещает утром при трехдневной системе занятий 2/3, а при четырехдневной системе — 5/8 всех уроков. Этот резерв повышения продуктивности обучения в вечерней школе необходимо использовать.

Эксперименты, проведенные с учащимися утренних смен показали, что падение продуктивности их умственной деятельности на 5-м и 6-м уроке гораздо менее значительно, чем у учащихся вечерней смены, и не превышает 15—20 проц.

Б. Т. Романов, экспериментально проверив два варианта сочетания труда и обучения: а) учеба утром — работа вечером и б) учеба вечером — работа утром, выяснил, что более благоприятным с точки зрения уменьшения утомления является первый вариант[9].

Разумеется не следует забывать и о необходимости соблюдения элементарных гигиенических требований. (проветривание помещений, достаточное освещение, обязательное проведение хотя бы пятиминутнх гимнастических пауз).

Итак, соответствующая методическая инструментовка последних уроков, педагогически правильно составленное расписание, соблюдение целесообразного учебного режима и гигиенических требований — вот некоторые пути решения проблемы рациональной организации труда учащихся — производственников, обучающихся в вечерней школе.

---

[9] Романов Б. Т. Гигиеническая оценка режима для подростков, сочетающих работу с обучением в вечерней или сменной школе. «Материалы научной конференции по гигиене политехнического и производственного обучения. М., 1962, стр. 66—68.

Б. М. МАМАДЖАНОВ
МГПИ им. В. И. Ленина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ГЕРОЯХ У ДЕТЕЙ

Проблема формирования представлений о литературных, исторических героях и событиях, географических, геометрических понятиях и т. д. в школе—одна из важнейших проблем в методике обучения данным предметам.

В советской психологии известен ряд исследований, посвященных изучению зрительных и слуховых представлений у детей разного возраста.

Широко изучается и разрабатывается проблема формирования представлений и воображения Е. И. Игнатьевым и его учениками в области рисования и изобразительного творчества у детей. В работах Е. И. Игнатьева, Н. П. Сакулиной, О. И. Галкиной, А. Ф. Митькиной, Н. И. Стреляновой, В. С. Кузина показано, что организованное и систематическое восприятие объекта, анализ выполненных испытуемыми работ и раскрытие их ошибок и недочетов благоприятствуют улучшению выполнения работ и правильному формированию представлений о предметах у детей в дошкольном возрасте.

Ученые нашли ряд закономерностей взаимодействия слова и образа в процессе формирования представлений у учащихся. Оперирование образом у младших школьников носит индивидуальный характер, и оно непрерывно связано с размышлением, с речью. Работы многих психологов посвящены изучению взаимодействия слова и наглядного материа-

ла. Установлено, например, что невозможно формировать ясные и четкие представления об исторических лицах, предметах и явлениях до того, пока у учащихся не будет достаточного понятия о них. Вместе с тем выяснено, что словесное описание образа неизвестного животного воспроизводится учениками гораздо полнее с помощью зарисовки животного, чем с помощью повторения описаний в устной форме.

Используя имеющиеся исследования, мы сосредоточили свое внимание на проблеме формирования представлений о положительных и отрицательных героях у детей при изучении устного народного творчества. В частности, мы опирались на ряд работ, выполненных советскими психологами на материале сказок. В работах А. В. Запорожца, Л. С. Славиной, Н. А. Циванюк и др. речь идет о понимании дошкольниками содержания народных сказок.

В исследовании Н. С. Карпинской анализируется роль народной сказки в воспитании дошкольников и обнаруживается, что положительные герои пользуются симпатией у детей, а отрицательные — вызывают насмешку или просто называются ими нехорошими. Автором не ставится проблема формирования понятий и представлений о положительных и отрицательных героях в возрастном плане, а дается только отношение дошкольников к данным героям.

Если проблема формирования представлений в упомянутых исследованиях затрагивается в определенной степени, то вопрос возрастных особенностей формирования представлений о положительных и отрицательных персонажах сказок и вообще не исследуется.

Известно, что представления, о которых писал В. И. Ленин, являются образами восприятий предметов и явлений объективного мира, во всем их многообразии — основным звеном в диалектике перехода от чувственного познания к мысли,[1] так как в представлениях совершаются процессы подготовки от живого созерцания к обобщенному, опосредствованному познанию мира.

В представлениях отражаются отдельные образы объективной действительности. Все формы представлений, как слуховых, зрительных, обонятельных, вкусовых и др. суммируются, обобщаются как отражение реальной действительности.

Нервно-физиологические механизмы представлений нахо-

[1] В. И. Ленин. Философские тетради, 1947, стр. 264.

дят свои объяснения в учении академика И. П. Павлова о законах высшей нервной деятельности.

Дети с малых лет уже знакомятся с фольклорными материалами — сказками. Сказки для них — радость, они открывают детям новый мир — мир фантазии. Дети живут образами сказочных героев. Они готовы слушать с большим удовольствием одну и ту же сказку десятки раз.

Доступность сказки очевидна потому, что сюжет не сложен, действующие лица малочисленны, герои легко узнаются. Кроме того, нет подробного описания природных явлений, которые уводят в сторону представления ребенка о герое.

Сказки обычно иллюстрируются. В иллюстрациях хорошо раскрываются место, где живут и действуют герои, их внешность, психическое состояние (злость, радость, вдумчивость, сражение, борьба спасение и т. д.) и одежда того времени. В тексте описываются все основные черты героев, моменты ситуации и т. д. Текст очень связан с иллюстрацией.

Однако следует отметить, что иллюстрация статична, отражает очень маленький эпизод, но вместе с тем дает, если можно так сказать, формирующий толчок, эффект для понимания текста.

В какой бы мере художественным ни было описание в сказке, если последняя не иллюстрирована, то она не будет правильно усвоена и не даст правильного полноценного представления о сказке, а самое главное — правильного представления о героях.

Незнакомая для детей иллюстрация без содержания сказки не дает правильного представления о данной сказке и об ее героях. Иллюстрация здесь выступает как вообще рисунок. Таким образом, и иллюстрация и фольклорные материалы имеют ряд характерных особенностей, которые способствуют формированию правильных представлений о сказках, легендах и об их героях.

Все герои сказок, независимо от того, положительные они или отрицательные, выступают во взаимодействии, в разных ситуациях, в разных положениях и формах.

Следовательно, умение различать положительные моральные черты сказочных героев и формирование правильных и полноценных представлений о них не только способствуют правильному пониманию сказочных героев, но также дает возможность лучше понимать других героев худо-

жественной литературы, понимать и оценивать окружающих людей.

Итак, исходя из этих соображений и недостаточности исследований, посвященных формированию представлений о положительных и отрицательных героях сказок, мы поставили задачи:

1. Выяснить, каким объемом знаний оперируют дети разного возраста для определения положительных и отрицательных черт сказочных героев (в их письменных описаниях и рисунках).

2. Выявить в ходе эксперимента возрастные и индивидуальные особенности формирования представлений о положительных и отрицательных героях сказок у детей.

Наш эксперимент проводился поэтапно на материале узбекских народных сказок в детских садах и с учащимися I—VIII классов сельских школ Ферганской области Узбекистана. На первом этапе он был констатирующим, на втором — обучающим и на третьем — контрольным.

В констатирующей части эксперимента мы выяснили наличие или отсутствие представлений у детей о положительных и отрицательных героях.

Испытуемые рисовали по представлению героя и описывали характерные его черты.

Обучающий эксперимент имел три варианта; в первом варианте эксперимента мы трижды зачитывали текст с минутным перерывом и демонстрировали иллюстрации к нему в течение 2—3 минут, во-втором варианте вывешивали иллюстрацию на доске и трижды зачитывали другой текст сказки, в третьем варианте только зачитывали текст, а испытуемые рисовали героев и описывали их характерные черты. А в конце эксперимента мы лишь показывали иллюстрацию (после рисования и описания).

На третьем этапе (через три месяца) мы проверили качество сформированных представлений о героях сказок. В результате анализа данных констатирующего эксперимента отмечено отсутствие правильных представлений о положительных и отрицательных героях сказок у старших дошкольников.

На наш вопрос «Нарисуй Симурга, каким ты себе его представляешь?» дошкольники изображали совсем другие предметы, не имеющие ничего общего с героем (рисовали солнце, отдельное дерево, кружочки и т. п.). Испытуемые не могли также назвать характерные черты героя.

Такая же картина обнаружилась и у младших школьников (1—2 классов). Они очень торопливо изображали то, что им нравится или близко знакомо, или легко поддается изображению (рыба, дерево, ученические сумки, звездочки и т. п.).

Отдельные учащиеся даже отказывались изобразить сказочного героя. Например, ученица 1 класса Насиба М. заявила: «Не хочу рисовать Симурга потому что я не знаю, что это такое, лучше нарисую цветы».

Учащиеся III классов тоже не могли изобразить Симурга. Они тоже рисовали разнообразные предметы.

Четвертоклассники и далее V—VI—VII—VIII классники изобразили Симурга как вообще птицу.

Здесь надо отметить, что в учебнике IV класса имеется текст сказки о Симурге без иллюстрации. Поэтому, начиная с IV класса все испытуемые изобразили птицу — вообще, она еще не похожа на сказочную птицу.

Письменные отчеты IV—VIII классников очень бедны. Они оперировали общими словами, как: «она хорошая», «добрая», «большая» и т. д.

В процессе обучающего эксперимента во всех трех вариантах мы дали испытуемым путем рассказа и демонстрации рисунков более широкие понятия и представления о положительных и отрицательных персонажах.

Испытуемые от эксперимента к эксперименту стали более правильно и ясно изображать в своих рисунках и описывать в отчетах того или иного героя. Это результат многочисленных систематически и организованно действовавших слуховых и зрительных раздражителей, которые образовали в коре головного мозга систему временных связей.

Это обусловило более глубокое и в ясной осознанной форме отображение детьми в рисунках, письменных и словесных описаниях представлений о положительных и отрицательных персонажах сказок.

Данные нашего эксперимента еще раз подтверждают исследования Е. И. Игнатьева, он пишет, что «образ всегда будет полнее, ярче и многограннее, если он сочетается с высоким уровнем сформированных понятий об этих же предметах и явлениях».[2]

Надо отметить, что в процессе анализа экспериментальных

[2] Е. И. Игнатьев, Возрастные особенности формирования зрительного образа у детей. «Восприятие и воображения», Уч. записки МГПИ им. В. И. Ленина, М., 1963, стр. 6.

ного материала нами были обнаружены некоторые индивидуальные и возрастные различия формирования представлений. Коротко остановимся на возрастных особенностях.

У дошкольников во время обучающих экспериментов очень мало изменились рисунки. Они очень элементарно рисовали положительных и отрицательных героев. Бабу-ягу и Ходжа Насреддина изобразили вообще как человека, Симурга — как птицу, а Аджара — как змея.

Испытуемые I классов мало отличались от дошкольников. Учащиеся II—III классов в своих изображениях старались дать их более адекватно сказочному герою. Например, форма и объем дается, но пропорция фигуры героя отображается ими неверно. Они стараются изобразить положительных героев красочно, а отрицательных — наоборот.

Учащиеся IV—V классов в своих изображениях старались дать того или иного героя близко к рассказу и иллюстрацию. У них наблюдается копирование из иллюстрированного материала.

Учащиеся VI—VII—VIII классов мало отличаются друг от друга по изображению. Особенно VIII-классники как-то стали рисовать небрежно, неохотно, с ослабленным интересом.

Письменные и устные отчеты испытуемых по возрастам разнообразны:

Дошкольники смешивают положительные и отрицательные черты героев, не доверяют себе, отвечают на вопросы экспериментатора лояльно, а при повторных как-то стараются отвечать сосредоточенно. В конце (III варианта) эксперимента дошкольники почти полностью дифференцируют героев, и их характерные черты не превышают от 2—3 признаков.

Испытуемые I—II классов в своих ответах более или менее отличаются от дошкольников. У них тоже имеются смешивания. Это результат непонимания образа, недостаточности понятий о положительных и отрицательных чертах героев. Эти учащиеся разрешают вопросы только с помощью экспериментатора. Они самостоятельно не высказывают своего мнения и отношения к героям сказки.

Это же встречается у учащихся III—IV классов. Эти испытуемые написали 7—8 характерных черт героя, но из них 3—4 относятся к внешним чертам героев, а 3—4 только к моральным характерным чертам.

Учащиеся начальных классов еще вполне самостоятельно не могут назвать все характерные черты героев, все смотрят на экспериментатора, ожидая его подсказки.

Учащиеся V—VI классов дали еще лучшие результаты. Основное внимание они уделяли описанию характерных черт героев на основе экспериментального материала.

В отдельных случаях обнаруживаются краткие комментарии к положительному и отрицательному героям. Так, например, Гулям И. пишем: «Этот герой положительный потому, что он помогает людям, не приносит им вреда», или «этот герой отрицательный потому, что он людям приносит вред»... и т. д.

При определении моральных качеств положительных и отрицательных героев сказок учащиеся оперировали 10—13 словами и словосочетаниями в различных вариациях.

Учащиеся VII—VIII классов отличаются от предыдущих классов. Они используют в процессе анализа положительных и отрицательных черт героев свои знания, полученные на уроках литературы. Старшие подростки раскрывают не только характерные черты героев, но и отношения их к людям, самому себе и обществу.

При этом они непроизвольно сравнивают сказочных героев с другими героями художественной литературы.

По сравнению с учащимися V—VI классов, учащиеся VII—VIII классов при определении моральных качеств положительных и отрицательных героев оперируют уже большим числом слов и словосочетаний (от 10 до 16—17).

Следовательно, формирование представлений о положительных и отрицательных героях сказок, легенд и т. п. зависит от возраста ученика, знаний, полученных им на уроках литературы и истории, жизненного опыта детей и правильной методической передачи знаний учителем.

Чем старше ребенок и богаче его знания об окружающей действительности, тем лучше и увереннее его словесные определения моральных черт героев, точнее изображения их.

Чем богаче теоретические и практические знания о литературных героях, тем яснее и полнее определение моральных качеств героев сказок. При слабых знаниях наблюдается смешение моральных качеств героев, неуверенность в ответах и ожидание подсказки или наводящих вопросов учителя. Это характерно для учащихся младших классов.

В результате проведенного эксперимента знания учащихся об отличительных чертах положительных и отрицатель-

ных героев расширились, чему способствовали формирование правильных представлений через зрительное и слуховое восприятие сказочных героев.

С другой стороны, на формирование указанных выше представлений большое влияние оказывает методически правильно организованная работа учителя над сказкой.

Правильный подбор сказок и целесообразная методика работы над ними является условием формирования правильных представлений не только о положительных и отрицательных героях сказок, но и вообще об окружающем нас мире.

Н. И. СТРЕЛЯНОВА
Омский педагогический институт

К ВОПРОСАМ ПСИХОЛОГИИ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование вопросов психологии творческой деятельности как взрослого человека, так и ребенка представляют определенный интерес для практики коммунистического воспитания.

Из каких компонентов складывается творческая деятельность, как возникает она, формируется и развивается, каковы индивидуальные особенности ее проявлений — ответы на эти вопросы необходимы для конкретизации путей и средств формирования таких ценных качеств личности, как ее творческая направленность.

Свои экспериментальные исследования генезиса творчества ребенка мы строим по объективным показателям его проявлений в изобразительной деятельности. При этом ведем исследования в следующих направлениях: 1) формирование образов воображения, 2) индивидуальные различия творческих проявлений, 3) особенности изобразительной деятельности мальчиков и девочек.

Исследования каждого направления сталкиваются с вопросами композиции детских работ. Так в работе «Формирование образов воображения»[1] выявлено, что композиционные способности ребенка в значительной степени определяют деятельность его фантазии. В исследованиях индивиду-

[1] Н. И. Стрелянова. Формирование образов воображения у детей в процессе изобразительной деятельности. Уч. записки, вып. 19, труды кафедры педагогики и психологии пединститута им. А. М. Горького, Омск, 1963.

альных различий творческих проявлений[2] были обнаружены наряду с другими и композиционные особенности. Исследования аппликации,[3] декоративного рисования, лепки показали связь творческого поиска ребенка с его решениями композиционных задач.

Поскольку создание композиции — творческий процесс, требующий самостоятельных решений в нахождении адэкватной формы выражения замысла, мы полагаем, что вопрос генезиса композиционных способностей ребенка является одной из узловых проблем детского изобразительного творчества, от которой зависит решение целого ряда вопросов психология данной области исследования.

Мы провели экспериментальное исследование развития композиционных способностей у детей дошкольного возраста на материале аппликаций. Возраст участников эксперимента от $2^1/_2$ до 7 лет и старше. Эксперимент проводился в условиях детского сада города и деревни различных краев нашей страны (Сибири, Москвы, Подмосковья, Украины).

Из всех видов изобразительной деятельности (предусмотренных программой воспитательной работы в детском саду) была выбрана аппликация, т. к. своеобразие ее — изготовление рисунка путем конструктивного сочетания плоскостных фигур и их наложения на лист бумаги — позволили полнее выявить психологические особенности создания композиции.

Материалом аппаликации служит одноцветные геометрические фугиры. Фон — белый лист бумаги 203/273.

Поскольку нас интересовали самостоятельные решения ребенка, перед детьми ставилась задача сделать картинку и ничего не сообщалось, как ее надо делать.

Контрольных занятий с каждым ребенком проводилось несколько до полной его творческой исчерпаемости.

Эксперимент состоял из трех частей: констатирующей, обучающей, итоговой.

Обучающая часть эксперимента заключалась в обогащении ребенка разнообразными впечатлениями об окружающем его мире и воспитании его восприятий, сообщении де-

---

[2] Н. И. Стрелянова. Индивидуальные особенности и различие воображения у детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности. Уч. записки, вып. 19, труды кафедры педагогики психологии пединститута им. А. М. Горького, Омск, 1963.

[3] Н. И. Стрелянова. Психологические особенности творческой аппликации у детей дошкольного возраста. Сб. Вопросы психологии, Зап.сибирск. книжное изд., 1965.

тям различного дошкольного возраста изобразительных умений и навыков через занятия аппликацией и игры с дидактическим материалом. Обучающий эксперимент длился шесть месяцев.

Результаты исследования позволили выделить следующие ступени конструктивной деятельности сознания:

Первая ступень — стремление к ритмическому порядку в расстановке фигур на плоскости листа бумаги. Сочетание некоторых фигур (не более трех). Цель деятельности не определена.

Например, Лена П., возраст 3 г. 1 м. — перекладывает предложенные ей фигуры, ритмично раставляя их по верхнему краю листа бумаги в той последовательности, в какой они попадают ей под руку.

Сережа Б. возраст 3 г. 4 м.—выкладывает фигуры справа налево по верхней кромке листа бумаги. Из оставшихся фигур выстраивает второй ряд. В результате получает парное сочетание некоторых фигур: квадрата и треугольника над ним, квадрата и овала над ним т. п. Названний не даем.

Вторая ступень — стремление к сочетанию фигур с целью изображения знакомых предметов. Композиционной связи между изображениями нет или она выражена слабо.

Например, Неля К., возраст 3 г. 6 м. — среди рассредоточенных фигур по всему листу бумаги дает сочетание трех фигур (полукруг, треугольник, полоса между ними), изображающее мостик. Маленький круг, расположенный неподалеку, назвала «мячиком».

Алла Ч., возраст 5 л. 2 м. — среди рассредоточенных ритмично по всей плоскости фигур в центре дает изображение часов (круг и сдвинутые в виде стрелок две полосы).

Третья ступень — стремление к композиционной связи изображаемых объектов через их рядоположенность. Композиционный ряд строится по мере развертывания замысла. Работа замысла зависит от композиции.

Например, Виталик Г., возраст 6 л. 2 м. — вначале работы заявил, что «сделает дом». Начал работу с выкладывания дома, затем изображает над ним большое солнце. Взяв полосы, выкладывает дорогу. Немного подумав, приступает к составлению грузовика. В конце работы заявил, что изобразил улицу.

Четвертая ступень — стремление к планированию работы: предварительный отбор аппликационных средств, создание вариантов планировок в размещении фигур на лис-

те и т. п., то есть не композизия определяет содержание работы (как это имело место в 1, 2, 3 ступени), а замысел руководит композицией.

Например, Юра С., возраст 6 л. 5 м. — в начале работы заявил: «Буду делать улицу». Выкладывает два, рядом стоящих, дома В одном доме делает окна с переплетами, в другом — светлые квадраты. Просит воспитателя показать ему картинку с изображением подъемного крана. Посмотрев, вырезает длинные полосы и составляет из них изображение подъемного крана, поднимающего блок дома. Вырезает мелкие детали и изображает человека, стоящего на стене и регулирующего подачу блоков.

Материалы исследований показали, что развитие композизионных способностей у детей дошкольного возраста ограничивается третьей ступенью. Четвертая ступень возможна для детей 5—6 лет и старше лишь после обучения.

После обучения дети младшего дошкольного возраста перешли от случайных отдельных образов аппликации к преднамеренному созданию целой картинки.

Способы конструирования изображений существенно изменяются. От случайного сочетания фигур дети перешли к преднамеренному их составлению. Использовать начали прием накладывания фигур с применением оттеночного контраста, создаваемого обратной светлой стороной фигур. У некоторых детей появилась потребность в использовании ножниц.

Итак, в решении композиционных задач дети младшего дошкольного возраста перешли от первой к третьей ступени. Большая часть старших дошкольников — в четвертой.

Все фигуры, требуемые для выполнения композиции, старший дошкольник заготавливает вначале, а затем, прежде чем приклеить, раскладывает их на листе бумаги, дополняет, отбрасывает или заменяет новыми фигурами. Некоторые дети эту работу проделывают мысленно или лишь водя по фону пальцем руки. Изображения вырезаются силлуэтом или конструируются из вырезанных деталей. Предложенные геометрические фигуры больше не удовлетворяют ребенка. Если в занятиях констатирующего эксперимента при создании аппликации пользовались ножницами 8 проц. детей 5—6 лет и 44 проц. старше 6-ти лет, то в итоговых контрольных занятиях — 94 проц. детей 5—6-ти лет и 100 проц. детей старше 6-ти лет.

Исследования показали корреляцию степени развития

композизии с увеличением количества затраченного на работу времени и усложнением техники ее создания.

Как в композиции, так и в «технике» аппликации, шаг за шагом был прослежен рост сознания ребенка в управлении своей деятельностью. Обучение выявило возможность стимуляции этого процесса.

Эксперимент позволил проследить путь возникновения, формирования и развития творческих способностей у ребенка. Этот путь имеет направленность от инстинктивных действий к сознательной, планомерной деятельности.

Эксперимент продемонстрировал, что творческие способности ребенка тренируемы.

Приведенный материал не является окончательным. В дальнейшем, мы полагает дополнить его новыми данными.

◇

Д. К. ГИЛЕВ.
Ишимский педагогический институт.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РАССТОЯНИЙ НА ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТЕ.

Объект, задачи и методы исследования.

Расстояния характеризуют предметы с точки зрения их пространственных свойств (величина, форма) и соотношений (протяженность, местоположение). Поэтому определение расстояний представляет собой один из важных компонентов ориентировки в пространстве, отражения пространственных признаков и отношений действительности.

В ряде психологических и педагогических исследований, а также в руководствах по географии, топографии и т. д. подчеркиваются трудности детей и взрослых в усвоении и оперировании пространственными признаками, в осознавании на географической карте пространства и, в частности, такого общего свойства его как протяженности. И это имеет свое объяснение. Оъективным основанием этих трудностей является следующее. Во-первых,осознавание расстояний — это сложный вид восприятия пространства. Во-вторых, на географической карте имеет место своеобразного кодирования пространственной информации (местоположения объектов, их размеров, удаленности и т. д.). Это предъявляет повышенные требования к абстрактному мышлению, его обобщающей функции.

Вопрос о правильной оценке расстояний на карте представляет как практический, так и теоретический интерес. Психологический анализ такой оценки может быть полезным для целей улучшения методов обучения тем видам практиче-

ской деятельности, в которых человеку приходится оценивать расстояния на основе их условного изображения. Школьники решают такие задачи в ходе изучения ряда учебных дисциплин.

Изучение структуры этой деятельности, условий формирования навыка определения расстояний важны для понимания некоторых теоретических проблем восприятия пространства, его отдельных признаков.

Осознавание расстояний на карте имеет ярко выраженный смысловой характер, в основе которого лежат процессы образного мышления. Особенно велика роль воссоздающего воображения: на основе условного изображения расстояния на карте учащийся должен представить себе реальную протяженность того или иного географического объекта. Это становится возможным благодаря аналитико-синтетической деятельности мышления.

В настоящее время школа не обеспечивает достаточный уровень развития у учащихся умений правильно воспринимать пространство, оперировать пространственными представлениями.

В частности, у школьников слабо развиты пространственные представления о размещении различных объектов на карте, их размерах, удаленности и относительном положении друг от друга.

Учащиеся четко не представляют себе расстояния между географическими объектами. Условные изображения расстояний на карте не всегда вызывают соответствующие им представления. При определении расстояний на карте учащиеся имеют дело с большими величинами, осознание которых представляет для них значительную трудность. Они оперируют цифровыми данными соответствующих расстояний, но правильных представлений об этих расстояниях у них нет. Числа в сотни и тысячи километров воспринимаются совершенно механически. На это указывает ряд авторов, например, В. Н. Сементовский (23), А. И. Соколова (25), М. В. Студенкин (28), К. А. Сонгайло (26).

Определение расстояний — это один из видов установления пространственных соотношений. Последнее предполагает использование соответствующих мер длины или так называемых эталонов. По курсу физической географии учащиеся знакомятся с определением расстояний в метрических мерах и в градусах. Измерения в метрических мерах производятся на местности, в градусах — на топографическом плане и кар-

те. Различают разные способы этих измерений. На местности, например, расстояния можно определять непосредственно (временем, шагами, мерной лентой или цепью) и опосредствовано (на основе таблицы видимости предметов, на глаз, путем тригонометрических измерений). Оценка расстояний на плане и карте проводится только опосредствовано: путем непосредственных измерений линейкой с последующим пересчетом по масштабу, по градусам (определяется разница в широте и долготе между заданными пунктами) и, наконец, с помощью линейного эталона. Линейный эталон — это хорошо знакомая мера длины, которая принимается за образец при определении протяженности других объектов.

В некоторых методических руководствах по географии ставится вопрос об обучении учащихся умению определять расстояния на карте с помощью линейных эталонов. В. Г. Эрдели (33), например, считает, что определение расстояний на карте должно начинаться с указания так называемых «пространственных ориентиров», т. е. географических объектов определенных размеров. Автор приводит такие ориентиры для ряда частей света. Эрдели В. Г. не дает методики выработки у школьников топографических представлений о «пространственных ориентирах».

В. П. Буданов указывает, что при всевозможных измерениях на карте следует опираться на хорошо известные учащимся величины (по его терминологии так называемые нормали). «Вновь встречающиеся величины,— пишет он,— становятся более понятными и лучше запоминаются, если их сравнить со знакомыми величинами, особенно такими, с которыми связаны какие-либо личные переживания учащихся» (6, стр. 146—147). Однако автор специально не рассматривает вопрос о том, как вырабатывать у учащихся пространственные представления о линейных эталонах.

В методической и психологической литературе специально не рассматривается вопрос о влиянии пространственных представлений о линейных эталонах на процесс формирования навыка определения расстояний на географической карте.

Задача настоящей работы состояла в выяснении:

1. В чем сказывается влияние пространственных представлений о линейном эталоне и умения оперировать им при оценке расстояний на карте.

2. Какие изменения происходят и за счет чего в приемах определения расстояний на разных этапах упражнения.

3. В чем проявился перенос при определении растояний на карте?

Мы предположили, что осознавание расстояний на географической карте невозможно без создания представлений о линейных эталонах и умения мысленно «укладывать» их на искомое расстояние.

Для проверки этой гипотезы, выяснения роли пространственных представлений об эталоне в формировании навыка определения расстояний на географической карте, условий и этапов его формирования нами был проведен специальный эксперимент.

Теоретическую основу нашего исследования составляют классические труды И. М. Сеченова о решающей роли мышечного чувства и зрения в отражении пространства и его свойств. «...близь, даль, высота предметов, пути, скорость их движения,— писал Иван Михайлович,— все это продукты мышечного чувства» (24).

Использованы результаты разработки данной проблемы советскими психологами (Б. Г. Ананьев (1, 2, 3, 4, 5), Б. Ф. Ломов (16, 17, 18), А. М. Золотарев (12)), а также результаты исследований, посвященных пространственным восприятиям и представлениям Ф. Н. Шемякин (29, 30, 31, 32), Е. Н. Кабанова-Меллер (13, 13а, 14), М. В. Гамезо (7, 8,), В. Ф. Рубахин (20, 21, 22), Л. И. Леушина (15), Д. О. Оганесян (19), П. А. Сорокун (27), Д. К. Гилев (9, 10).

Принципиальное значение для нашего исследования (этого и других подобного направления) имеют работы Б. Г. Ананьева. Им доказано:

1. Пространство (следовательно, и его отдельные признаки) воспринимается всеми анализаторами. Восприятие пространства носит системный (интермодальный) характер, выражающийся во взаимодействии различных анализаторов. Межанализаторные связи, формирующиеся в процесее условно рефлекторной деятельности, лежат в основе восприятия пространства. Особенно велика роль в этом процессе мышечного и зрительного чувств. «Но при любых изменениях,— пишет Б. Г. Ананьев,— для зрячего человека в этой интермодальной ассоциации сохраняются зрительно-кинестетически-вестибулярные связи». (4, стр. 6).

Б. Г. Ананьев в соавторстве с Э. Ш. Айрапетьянц на XVIII Международном психологическом конгрессе изложил основные положения своего учения о восприятии пространства (5).

2. Восприятие пространства возникает и развивается в результате активного отношения человека к миру, начиная от овладения ребенком «предметными действиями».

3. Восприятие пространства обеспечивается парной работой больших полушарий головного мозга. Являясь специальным механизмом восприятия пространства, парность больших полушарий ведет к функциональной ассиметрии всех парных (контактных и дистантных) рецепторов, а также к переносу сенсорных условных рефлексов с одной стороны тела на другую.

Фукциональная ассиметрия — это общая закономерность парной деятельности коры. Эта закономерность проявляется и в восприятии пространства, его различных свойств. М. Д. Дворяшиной (11), например, доказано, что у детей раньше формируется более точное отражение более общих свойств пространства — его протяженности и дробление этой протяженности. Это явление выражается в том, что константа величины у детей значительно выше константы формы, которая связана с отражением направления в пространстве.

Методика работы. Выяснение поставленных вопросов проводилось с учащимися 5 класса на материале географии по теме «Градусная сеть». Основным методом исследования являлся обучающий эксперимент. Использовались также методы наблюдения и индивидуальные беседы. Обучающим экспериментом было охвачено 24 ученика (экспериментальная группа). Испытуемых данной группы условно можно разделить на сильных, средних и слабых. Обучающий эксперимент состоял из предварительного и основного упражнений. Предварительный эксперимент включал в себя констатирующий и обучающий эксперименты.

Основная цель констатирующего эксперимента была — выявить образовавшиеся у школьников ассоциации между названиями мер длины и их представлением, а также знание ими правил и умение устанавливать соотношения на местности и карте.

Результаты констатирующего эксперимента показывали, что у учащихся между названием мер длины и их представлением нет соответствия; школьники не владеют навыком определения расстояний.

Обучающий эксперимент (в предварительном упражнении) имел своей целью выработать у школьников ряд линейных эталонов и ознакомить их с приемом определения рас-

стояний на карте с помощью эталона. Точкой отсчета расстояний, принятых за эталон, служил пунсон г. Свердловска. Ученики определяли от него следующие расстояния: в 50 км (до города Билимбай), 100 км (до города Каменска-Уральского), 300 км. (до города Серова), 600 км (до крайней северной точки Свердловской области, совпадающей с рекой Оульпс, истокам р. Печоры), 1000 км. (до горы Народовой) и 2000 км. (от Константинова камня на севере до южной оконечности собственно Уральских гор.). В дальнейшем расстояния в 50, 100, 300, 600, 1000 и 2000 км принимались за меры длины (эталоны) при определении протяженности других географических объектов. Эти расстояния учащиеся определяли на разных картах, например, Свердловской области масштаб 1:750000, Урала—1:2000000, 1:4000000, 1:600000, физической карте СССР для начальной школы 1:5000000.[1] Упражнение учащихся в отыскивании одних и тех же объектов на разных картах (по проекциям, содержанию, масштабу и т. д.) является необходимым условием формирования правильных представлений об эталоне (рефлекс на отношение).

При этом одно и тоже расстояние определялось на тех картах, величина масштаба[2] которых была равна или меньше искомого расстояния. Например, мы не могли упражнять учащихся в определении расстояний 50 и 100 км. на карте полушарий (1:20000000, 1:83000000); глобусе (1:50000000, 1:83000000), Европы 1:25000000. Эти расстояния (50 и 100 км), ученики определяли лишь по картам Свердловской области 1:750000, Урала 1—2000000, 1:4000000, по физической карте СССР 1:5000000; расстояние 100 км — еще по карте Урала 1:6000000 и СССР 1:5000000.

Для того чтобы создать правильные картографические представления об эталонах в 50, 100, 300, 600, 1000 и 2000 км. мы использовали два вида сравнения.

1. Данные эталоны сопоставлялись с конкретными образцами, т. е. расстояниями, которые учащиеся непосредственно воспринимали (зрительно, моторно). Например, 1 км, 5 км., 10 км и т. д. Данные расстояния выступали в роли

---

[1] Поскольку нашими испытуемыми были учащиеся 5 кл., мы не могли вводить поправок на линейные искажения масштаба в зависимости от вида проекции. Мы ограничивались приближенными значениями искомых расстояний.

[2] Под величиной (основанием) масштаба понимают расстояние местности, содержащиеся в одном сантиметре на карте.

осязательных конкретных масштабов при осознавании больших расстояний (50, 100, 300 км. и т. д.). «Эти километры,— пишет В. Н. Сементовский,— лягут рядом с картографическими представлениями и оживят мертвые расстояния карт множеством живых впечатлений».

Сопоставление эталонов в 50, 100, 300 км и т. д. с известными учащимся расстояниями позволяет реализовать природоведческий принцип, о целесообразности применения которого при изучении географии настаивали многие выдающиеся педагоги. Не со словесного толкования о вещах, а с предметного над ними наблюдения следует, по Коменскому, начинать занятия географией в младшем школьном возрасте. Всегда и во всем опираться на жизненный опыт детей («Великая дидактика», стр. 257). К. Д. Ушинский считал необходимым с первых же шагов изучение географии школьниками внимательно изучать окрестности своей школы и вообще свою местность, что, говорил он, является важным как «в ученьи, так и в практической жизни» (см. предисловие ко 2-й части его «Родного слова»).

Наибольшая четкость картографических представлений об эталонах 50, 100, 300, 600, 1000 и 2000 км создавалось за счет сопоставления их между собой по признакам: на сколько единиц один эталон больше или меньше другого? Во сколько раз один эталон больше или меньше другого?

2. Выражение эталонов через движение различных предметов.

Устанавливалось, сколько времени необходимо потратить для того, чтобы расстояние в 50, 100 км и т. д. (при такой-то скорости) пройти пешком или проехать на лошади, в поезде, самолете. Подобного рода упражнения имели целью создать дополнительные опосредствующие представления об эталоне. В дальнейшем с помощью эталонов конкретизировались другие расстояния. Например, представление о размерах Земли по окружности и в поперечнике создавалось путем опосредования данных величин через эталоны в 50, 100, 300, 600, 1000 и 2000 км.

Определение расстояний на карте основано не только на знании величины эталонов, но и на умении оперировать ими. Поэтому в предварительном упражнении учащихся обучали данному приему. Этот прием заключался в выборе соответствующего эталона и мысленного «наложения» его на искомое расстояние. Мы объясняли данный прием на ряде примеров. Так, ученикам предлагали по карте Урала 1:2000000

определить расстояние от города Свердловска до города Серова (в действительности это расстояние равно 300 км). Испытуемым указывались на карте точки, между которыми должно быть оценено расстояние. Для правильного решения задания учащиеся должны были мысленно соединить эти точки прямой линией (в случае затруднения соединить фактически линейкой, ниткой). Затем мысленно «наложить» на искомое расстояние какой-либо эталон. Здесь в качестве эталона целесообразнее взять отрезок прямой от города Свердловска до Каменска—Уральского, равный двум см. Этот отрезок «укладывается» на заданное расстояние примерно три раза. Зная величину данного эталона (100 км), можно вычислить протяженность расстояния от города Свердловска до города Серова.

В результате таких упражнений учащиеся поняли, что оперирование эталоном включает в себя выбор соответствующего эталона и мысленное «наложение» его на искомое расстояние.

Изменение этих приемов мы использовали в качестве основного показателя при характеристике овладения школьниками навыком определения расстояний на карте. В упражнении были реализованы следующие принципы. В соответствии с требованиями сознательности обучения мы обеспечивали усвоение учащимся определенного круга понятий и представлений о мерах длины и умении пользоваться ими; учащимся разъяснялось практическое (общественное) значение умения определять расстояния на карте в различных видах деятельности человека.

Ответы учащихся оценивались. Экспериментатор указывал испытуемым на правильные и неправильные ответы. Неправильными ответами мы считали такие ответы, в которых испытуемые искомое расстояние недооценивали или переоценивали более чем на 20 проц.

В эксперименте реализовывалась методика, способствующая к переносу навыка. Это достигалось следующим образом. Учащиеся подводились к обобщению приемов, усвоенных в предварительном упражнении, а также был использован принцип варьирования задач. В упражнении использовались карты, различающиеся содержанием, величиной, масштабов, видов проекций, густотой градусной сетки, определялись разные расстояний по направлению и своей протяженности. Для оценки брались расстояния, расположенные в разных полушариях по отношению к начальному меридиа-

ну и экватору. В основном упражнении учащимся давались две группы задач.

1. На определение расстояний от пункта, принятого за точку отсчета до другой точки. Например, предлагалось определить расстояние от Свердловска до г. Астрахани (в действительности это расстояние равно 1500 км.).

2. Между двумя заданными точками. Одно из заданий состояло в определении расстоянии от устья р. Конго до устья р. Амазонки (в действительности это расстояние равно 7000 км). Всего давалось 6 задач. (В первой и во второй группе давалось по три задачи). Каждая задача включала от 3 до 5 вопросов. Всего испытуемым предлагалось 28 вопросов (13 вопросов из задач первой группы и 15 вопросов — второй группы).

После упражнения учащимся экспериментальной группы давались задачи на перенос навыка определения расстояний. Целью проверочного эксперимента являлось сравнение того, как учащиеся решали задания на последнем этапе упражнения и в контрольном эксперименте. Задачи на перенос требовали использования усвоенных приемов установления пространственных соотношений и оперирования представлениями об эталонах в новых условиях. Это достигалось следующем путем. Испытуемым предлагалось два вида заданий.

1. Те же расстояния (знакомые), но на «новых» картах (неиспользованных в упражнении). Например, расстояние от Свердловска до мыса Рат,[3] равное 4000 км. Это расстояние определялось на физической карте Европы с масштабом 1:3500000 и Европы (из атласа для 5—6 кл.)—1:20000000.

2. Расстояния, которые учащиеся не определяли в упражнении. Эти расстояния испытуемые должны были определять на «новой» и «старой» (знакомой) картах. Испытуемые должны были, например, определить расстояние от мыса Игольного до мыса Дежнева (17000 км) на «новой» карте полушарий (из атласа для 5—6 классов) 1:30000000 и глобусе («старая карта») 1:50000000. Задание на перенос кроме 24 учащихся экспериментальной группы выполняли также 24 ученика контрольной группы. Учащиеся контрольной группы не знали эталонов, необходимых для определения расстояний на карте, и не владели приемами оперирования ими: они не проходили нашего упражнения. Они знакомились с

[3] Мыс Рат является крайней Северо-западной точкой острова Великобритания.

определением расстояний на карте по общепринятой методике без специального обучения их приемам установления соотношений и оперирования, представлениями линейных эталонах. Эта группа была взята не для решения каких-либо психологических вопросов, а лишь с педагогической целью.

Сравнение результатов выполнения одних и тех же заданий учащимися экспериментальной и контрольной групп позволит сделать заключение о том, что дало упражнение в экспериментальной группе и в чем сказывается роль эталона и владение приемом оперирования им в формировании навыка определения расстояний.

Результаты упражнения по основным задачам.

Процесс формирования навыка правильно осознавать расстояния проходит через ряд качественно своеобразных этапов: становление данного навыка характеризуется совершенствованием представлений о линейном эталоне и приемов наложения его на искомое расстояние.

На первом этапе осознавание заданных расстояний носило «развернутый характер». Главная трудность школьников состояла в выборе соответствующего эталона и сопоставлении его с заданным расстоянием. Объективно это выражалось в замедленном темпе и низкой точности оценки расстояний. Так, относительная величина ошибок на первом этапе сотавляла 125 проц. по отношению к фактической величине искомого расстояния. Эти трудности возрастали по мере увеличения протяженности расстояний и особенно тех из них, в которых эталон «не укладывался» целое число раз; при переходе к новым картам и т. д.

На первом этапе учащимся в числе других задач предлагалось определить расстояние от г. Свердловска до г. Астрахани (1500 км). Правильное определение данного расстояния возможно на основе использования выработанных эталонов: 15 отрезков по 100 км (от г. Свердловска до г. Каменска-Уральского), 5 отрезков по 300 км (от г. Свердловска до г. Серова), 2,5 отрезка по 600 км (от г. Свердловска до р. Сульпс исток р. Печоры) и 1,5 отрезка по 1000 км (от г. Свердловска до г. Народовой). Как же учащиеся реализовывали данные условия? В качестве примера сошлемся на ответ испытуемого С... Сначала,— говорил он,— мы должны найти на карте обозначение г. Свердловска и Астрахани и

соединить их линией и на ней отложить те расстояния, которые определяли раньше. На карте полушарий 1:20000000 на этой линии можно отложить три отрезка от г. Свердловска до горы Народовой. Следовательно, от г. Свердловска до г. Астрахани будет 3000 км» (вместо 1500 км).

Протокол показывает, что осознавание данного расстояния испытуемый осуществлял на основе выполнения ряда вспомогательных действий: выделял на карте точки, между которыми следовало определить расстояние, формулировал свои действия, выбирал эталон, называя его, «накладывал» эталон на искомое расстояние.

Аналогичным путем испытуемые оценивали и другие расстояния.

На втором этапе осознавание заданных расстояний достигалось сразу, являясь процессом свернутым. Испытуемые (в абсолютном своем большинстве) не затруднялись в выборе соответствующих линейных эталонов и сопоставлении их с искомыми расстояниями. Соотношения устанавливались почти сразу при относительно высоких показателях точности. Это имело место при оценке любых расстояний, в том числе и таких, в которые эталон не укладывался целое число раз, на картах, отличающихся друг от друга своим содержанием, величиной масштаба, видом проекции. Наибольшая величина ошибки в конце упражнения составляла 12,5 проц. Улучшение показателей оценки расстояний явилось следствием совершенствования представлений о линейных эталонах и овладения приемом их наложения на искомое расстояние. Подтвердим это примерами.

В конце упражнения испытуемые определяли расстояние от мыса Тарифа до мыса Амабр (в действительности это расстояние равно 8000 км). На вопрос, чему равно расстояние от мыса Тарифа до мыса Амабр, испытуемый Г. сразу сказал: «8000 км». Искомое расстояние оценили величиной 8000 км еще 12 учеников (из 24). Остальные 11 учащихся допустили ошибки, не превышающие условный показатель правильных ответов. При этом учащиеся не выделяли на карте точки, между которыми оценивалось расстояние, не формулировали свои действия, связанные с выбором эталона и сопоставлением его с искомым расстоянием. Исчезновение формулировки собственных действий означает уменьшение их осознанности. Между осознаванием своих действий и формулировкой расстояний имеется взаимосвязь: чем меньше

учащийся осознает собственные действия, тем легче и быстрее устанавливает соотношения.

Указанные выше этапы формирования навыка определения расстояний на карте имеют ясно выраженный характер у слабых учащихся. Это происходит потому, что у них медленнее складывается знание о линейных эталонах и умение оперировать данными эталонами. Поэтому овладение навыком оценки протяженности, установлением соотношений у них осуществляется постепенно на основе словесных и практических действий. У сильных учащихся процесс формирования представлений о линейных эталонах и умение сопоставлять их с заданным расстоянием протекал быстрее. Поэтому они овладевали навыком оценки расстояний на карте с меньшей опорой на словесные и практические действия. Ошибки осознавания расстояний на карте могут быть разделены на две группы: перцептивные и логические (В. Ф. Рубахин 21). Первые связаны с отождествлением, перенесением видимых на карте пространственных признаков в натуру, вторые — с неточностями знаний о величине линейных эталонов, или трудностями сопоставления эталонов с искомым расстоянием или того и другого вместе.

В качестве примера ошибок первого вида может служить следующий факт. На картах крупного масштаба расстояния переоцениваются, мелкого масштаба — недооцениваются. Причем это имело место при оценке одного и того же расстояния. Например, расстояние от г. Свердловска до мыса Рат, равное 4000 км испытуемый Г. на карте Европы (1:3 500 000) оценивает числом в 40 000 км, а на глобусе (1:50 000 000) — 220 км. Свой ответ обосновывает так: «...на карте Европы от Свердловска до мыса Рат встречаются реки, озера, горы, путь извилист. Это расстояние большое. На глобусе же путь меньше».

Другие учащиеся во всех случаях (т. е. при определении на мелко- и крупномасштабных картах) допускали переоценку искомых расстояний. Однако и в этих условиях проявилась отмеченная выше закономерность: на мелкомасштабной карте заданное расстояние оценивалось меньшим числом, чем на крупномасштабной карте. Например, расстояние от г. Свердловска до г. Астрахани, равное 1500 км, на карте полушарий (1:20 000 000) испытуемый Г. оценивает в 3 500 км, на карте Европы (1:25 000 000) — 3 000 км, и, наконец, на карте полушарий (1:90 000 000) — 2 000 км.

Отождествление видимых на карте расстояний с их дей-

ствительной протяженностью отмечают другие авторы. Например, В. Г. Эрдели в этой связи говорит: «...в одной из методик зарубежных стран описан весьма характерный факт: на вопрос учителя, на какое расстояние можно обозреть Северное море к западу от острова Гельголанд? Ученик ответил: «С берегов острова Гельголанд можно видеть берега Великобритании» (33). Аналогичные данные мы находим у К. А. Сонгайло (26), Е. Н. Кабановой—Меллер (13) «а»).

Выполнение проверочных заданий показало, что учащиеся экспериментальной группы обнаружили перенос приема установления соотношений и оперирования эталонами, т. е. они использовали навык определения расстояний в новых условиях. Так, первое проверочное задание (при оценке расстояния от Свердловска до мыса Рас) не выполнили лишь два ученика. Остальные 22 (из 24) дали правильные ответы.

Основная трудность учащихся контрольной группы заключалась в установлении пространственных соотношений и оперировании представлениями об эталонах. Они определяли расстояния примерно также как учащиеся экспериментальной группы в начале упражнения. Результаты выполнения первого проверочного задания учащимися этой группы таковы. Правильно определили расстояние от Свердловска до мыса Рас 4 человека четверо отказались. Остальные 16 (из 24) допустили ошибки, превышающие условный показатель правильных ответов.

Приведем результаты выполнения второго проверочного задания (оценивалось расстояние от мыса Игольного до мыса Дежнева, равное 17 000 км). В экспериментальной группе с выполнением данного задания не справилось 4 ученика. Остальные 20 (из 24) дали правильные ответы. Однако ни один ученик контрольной группы не сумел правильно оценить искомое расстояние. Только два учащихся указали приблизительно верные величины заданного расстояния (12 025 и 23 000 км). Остальные учащиеся контрольной группы оценивали данные расстояния неадекватными величинами. Например, ученики О. и К. искомое расстояние оценивали соответственно 3 333 444 355 и 153 000 000 км. В качестве обоснования правильности своих ответов указывали, что данное расстояние занимает полсвета, т. е. примерно половину земного шара; на пути его встречаются горы ущелья, реки, озера, болота и океаны; это расстояние большое, т. к. путь извилист и т. д.

Лучшие результаты оценки расстояний учащимися экспериментальной группы характеризует эффективность нашей методики по формированию навыка определения расстояний на географической карте.

Выводы

1. На правильность оценки расстояний на географической карте влияет ряд условий: знание линейных эталонов; умение сопоставлять их с искомыми расстояниями; величина заданных расстояний; особенности их кодирования; мотивы учебной деятельности школьников.

Решающая роль в осознавании расстояний на карте принадлежит пространственным топографическим представлениям: наличию соответствующих линейных эталонов и умению оперировать ими.

2. Правильные картографические представления о линейных эталонах создаются путем сравнения их величины с известными учащимся расстояниями и конкретизацию через время.

3. Знание линейных эталонов и умение сопоставлять их с искомыми расстояниями дает возможность переводить воспринимаемые на карте условные изображения протяженности пространства в план наглядно-чувственных образов; тем самым линейные эталоны выступают в качестве одного из важнейших условий полноценного восприятия карты, правильного отражения пространственных свойств и соотношений предметов действительности.

4. В ходе упражнения (от начального этапа к последнему) наблюдаются изменения в приемах определения расстояний. На первом этапе установления соотношений и оперирование представлениями об эталоне достигалась путем выполнения ряда вспомогательных, «внешних» действий (формулировка правил, проведения линий на карте и т. д.). На втором этапе расстояния оценивались мысленно, более быстро и правильно. Эти изменения в приемах определения расстояний происходят за счет выпадения добавочных (внешних», фактических) действий, обобщения приемов установления пространственных соотношений на карте и оперирования представлениями о линейных эталонах.

5. Перенос навыка определения расстояний выявился в том, что учащиеся оценивали расстояния на новом наглядном материале.

6. Психологические особенности процесса определения расстояний на карте должны быть учтены при дальнейшей разработке теории и методики данного вопроса.

7. В условиях школьного обучения необходимо:

а) формировать у школьников знания о линейных эталонах, пригодных для определения больших по протяженности расстояний на географической карте;

б) проводить специальные упражнения по развитию у учащихся способности определять расстояние на карте на основе использования линейных эталонов.

Использованная литература.

1. Ананьев Б. Г. Развитие механизмов пространственного различия. Сб. «Вопросы общей и детской психологии». Под ред. Б. Г. Ананьева. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954.

2. Ананьев Б. Г. Пространственное различие. Л., Изд-во ЛГУ, 1955.

3. Ананьев Б. Г. Новое в учении о воспитании пространства. «Вопросы психологии», 1960, № 1.

4. Ананьев Б. Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений». Под редакцией Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

5. Ананьев Б. Г. в соавторстве, Мозговые механизмы и эволюция восприятия пространства. Тезисы сообщений. XVIII Международный психологический конгресс.

Симпозиум 19. Восприятие пространства и времени. М., 1966.

6. Буданов В. П. Методика преподавания физической географии М., Учпедгиз, 1947.

7. Гамезо М. В. в соавторстве, О роли пространственных представлений при чтении топографической карты и дешифрирования аэроснимков. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений». Под редакцией действительного члена АПН РСФСР проф. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова.

8. Гамезо М. В. в соавторстве, Психология чтения плоскостных изображений пространства. Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Выпуск 3. Инженерная психология. Симпозиум: прием и переработка информации человеком. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.

9. Гилев Д. К., Оперирование пространственными представлениями в процессе формирования навыков определения направлений и расстояний. «Доклады Академии педагогических наук РСФСР», № 2, 1960.

10. Гилев Д. К., К вопросу о формировании навыка глазомерной оценки расстояний в процессе школьного обучения. «Вопросы психологии», № 4, 1962.

11. Дворяшина М. Д. Перцетивная константность и воз-

раст человека. XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 19. Восприятие пространства и времени. М., 1966.
12. Золотарев А. М., Роль мышечных ощущений в познании мира. Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Выпуск 1. Общая психология. История психологии. М., Издательство АПН РСФСР, 1963 г.
13. Кабанова—Меллер Е. Н. Усвоение и применение географических пространственных понятий учащимися. «Известия АПН РСФСР». Вып. 61. 1954.
13а. Кабанова—Меллер Е. Н., Формирование географических представлений у учащихся. «Издательство АПН РСФСР, вып. 76, 1956.
14. Кабонова—Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., Издательство АПН РСФСР, 1962.
15. Леушина Л .И., Об источниках информации при восприятии зрительных пространственных отношений. Тезисы сообщений. XVIII Международный психологический конгресс. Биологические и физические проблемы психологии. Том 1, М., 1966.
16. Ломов Б. Ф., Об измерительной функции анализаторов. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений». Под ред. действительного члена АПН РСФСР проф. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
17. Ломов Б. Ф. Опыт экспериментального исследования пространственного воображения. Там же.
18. Ломов Б. Ф. в соавторстве, Психология чтения плоскостных изображений пространства. Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Выпуск 3. Инженерная психология. Симпозиум: прием и переработка информации человеком. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
19. Оганесян Д. О., Пространственные представления в процессе контроля. Тезисы собщений. XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 19: Восприятие пространства и времени. М., 1966.
20. Рубахин В. Ф. в соавторстве, О роли пространственных представлений при чтении топографической карты и дешифрирования аэроснимков. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений». Под редакцией действительного члена АПН РСФСР проф. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
21. Рубахин В. Ф., Вопросы психологии геолого-географического дешифрирования аэроснимков. Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Выпуск 3. Инженерная психология. Симпозиум: прием и переработка информации человеком. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
22. Рубахин В. Ф. в соавторстве. Психология чтения плоскостных изображений пространства. Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Выпуск 3. Инженерная психология. Симпозиум: прием и переработка информации человеком. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
23. Сементовский В. П., Конкретизация пространственных представлений в работе средней школы. «География в школе», 1949, № 3.

24. Сеченов И. М., Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.
25. Соколова А. И., Некоторые психологические особенности восприятия географической карты. Диссертация. Одесса, 1953.
26. Сонгайло К. А. Элементы географии на краеведческой основе во II и III классах. М., изд-во АПН РСФСР, 1957.
27. Сорокун П. А., Формирование и развитие пространственных представлений у учащихся. Тезисы сообщений. XVIII Международный психологический конкресс. Симпозиум: 19: Восприятие пространства и времени, М., 1966.
28. Студенкин М. В. Изучение математических элементов географической карты в курсе географии V класса. Автореферат кандидатской диссертации. М., 1954.
29. Шемякин Ф. Н., Исследование топографических представлений. Влияние поворота на 180° на топографические представления. «Известия АПН РСФСР», Вып. 53, 1954.
31. Шемякин Ф. Н. Восприятие и представление кратчайшего расстояния на карте и на глобусе. Сборник «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений». Под редакцией Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. М., Из-во АПН РСФСР, 1961.
32. Шемякин Ф. Н., Некоторые актуальные проблемы исследования пространственных восприятий и представлений. Тезисы сообщений. XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 19: Восприятие пространства и времени. М., 1966.
33. Эрдели В. Г. Методика преподавания географии (пособие для учительских институтов). М., Учпедгиз, 1949.

◇

Н. П. ДИЕВА
Омский педагогический институт.

О СОСТОЯНИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ В МЛАДШЕМ ВОЗРАСТЕ

Наше исследование представляет собой попытку (после специального изучения индивидуальных особенностей внимания младшего школьника и причин их обуславливающих) выявить соотношение индивидуальных и возрастных особенностей внимания (распределение, устойчивость), их динамику.

Изучение индивидуальных особенностей внимания велось различными методами: лабораторный эксперимент сочетался с наблюдением и естественным экспериментом. Психологическое наблюдение и эксперимент проводились не только на уроках, а также во внеклассной и внешкольной работе с учащимся и дополнялись изучением учеников в домашних условиях.

Полученные результаты исследования позволили выявить картину развития распределения внимания в возрастном плане. Мы провели сравнительную характеристику особенностей распределения внимания 1, 3 и 2, 4 классов В основу сравнения были положены результаты лабораторных опытов, проведенных с одними и теми же испытуемыми, проявившими однозначное распределение внимания в учебной деятельности. В результате сравнения выявилось, что способность распределения внимания нарастает к 3 классу, где она проявляется довольно отчетливо (см. табл. 1).

Однако соотношение индивидуальных и возрастных особенностей дает основание утверждать в возможностях хорошего распределения внимания учащимися в самом начале

Особенности распределения внимания	Сравниваемые классы			
	I	II	III	IV
Очень хорошее распределние	10%	40%	20%	70%
хорошее	20%	40%	20%	—
среднее	—	—	30%	10%
плохое	20%	10%	10%	10%
очень плохое	50%	10%	20%	10%

обучения. Особенно показательным является соотношение индивидуальных различий на одной и той же возрастной ступени. Индивидуальные особенности в распределении внимания проявлялись довольно ярко уже у первоклассников. Если в лабораторных опытах первоклассники допускали в среднем 40 проц. ошибок, то отклонения от этой средней величины были значительны. Например, Андрей (1 кл.) не допустил ни одной ошибки, а Таня А.—13 проц. ош., Люся К. —17 проц., Миша Р. —19 проц. Показатели некоторых первоклассников в сравнении с выше указанными слишком контрастны. Так Юра Ч. допустил—85 проц. ош., Наташа В. —72 проц. ош., Сережа В. — 66 проц. ош.

Различия в распределении внимания отмечались и у учащихся 3 кл. (средний процент ошибок —20 проц.) Алла М., Саша Р.—не допустили при проведении лабораторных опытов ни одной ошибки, а Наташа Д. — 10 проц. ош., Ира К. — 11 проц. ош., Алла Г.—20 проц. ош., Наташа Б.—38 проц. Ваня Б.—59 проц., Саша П—72 проц. ош.

Все наши испытуемые, проявившие хорошую способность распределения внимания отличаются повышенной познавательной активностью, хорошими навыками, а также некоторой упражняемостью в распределении внимания.

Среди учащихся третьего класса мы наблюдали детей с низкими показателями распределения внимания. Оно всегда было связано с плохими навыками и умениями в учебной деятельности, отсутствием упражняемости в распределении внимания.

Отсутствие элементарнейших навыков и умений у Саши П. (3 кл.) обуславливает столь низкие показатели в

распределении внимания не только в лабораторных опытах, но и учебной работе. Показательно, что в начале 3 года обучения Саша считал до 20 при опоре на пальцы рук. Навык письма чрезвычайно медленный. Неумение сделать вывод, найти, главную мысль, связано рассказать — таков умственный стиль Саши.

Наблюдения, а также естественные эксперименты показали, что при наличии навыков в соответствующем виде деятельности умение распределять внимание формируется довольно быстро.

Зависимость распределения внимания от навыков и умений — значительна. Среди других личностных факторов, определяющих индивидуальные различия в распределении внимания, навыки и умения выделились как ведущие факторы.

Картина устойчивости внимания испытуемых одной и той же возрастной ступени была весьма различной. Если в среднем наблюдалось 2 колебания внимания в течение 12 мин., то индивидуальные различия проявлялись от 0 до 4 и более колебаний (см. табл.—2).

Особенности устойчивости внимания [в процентах]	2 класс	3 класс
Очень хорошая (0 колебании)	20	13
хороша (1 колебание)	33	40
средняя (2 колебания)	14	26
плохая (3 колебания)	7	14
очень плохая (4 колебания и более)	26	7

Как видно из таблицы, плохая устойчивость внимания проявилась не только у первоклассников, но и у учащихся третьего класса. Плохая устойчивость внимания имеет различное происхождение как-то: отсутствие привычки к умственной деятельности, интеллектуальная пассивность, отсутствие самоконтроля, общая недисциплинированность и чрезмерно слабое развитие воли. Влияние этих личностных факторов сказывается более значимым по сравнению с влиянием возрастных факторов.

Небезинтересны в этом отношении результаты лабораторного эксперимента, проведенного с учащимися 2, 4 кл. в течение 20 мин. Почти все испытуемые—учащиеся 2 класса в

течение данного времени показали устойчивость внимания (конечно, индивидуальные различия имелись), то трое учащихся четвертого класса (Саша Р., Юра В., Наташа Б.) показали неустойчивое внимание. Если учащиеся второго класса к заданию отнеслись ответственно и проявили интерес, то этого не наблюдалось у Саши Р. и Юры В. (3 кл).

Наше исследование показало, что при наличии высоко развитого чувства ответственности, интереса к учебной деятельности учащиеся даже в первом классе показывают образцы устойчивости внимания при наличии любых природных предпосылок.

При анализе причин, определяющих индивидуальные различия устойчивости внимания из комплекса личностных факторов выделились в качестве ведущих — интерес к деятельности и привычка к умственным усилиям.

Так резкие изменения устойчивости внимания в учебной деятельности от 54 проц. в первом классе до 94 проц. во втором классе определялись возрастанием удельного веса данных факторов в соотношении с развитым самоконтролем, ответственным отношением, хотя нельзя отрицать и их влияния.

Следовательно, при соответствующем воспитании можно достичь высокого уровня развития распределения и устойчивости внимания уже на начальной ступени обучения.

Мы проследим динамику индивидуальных различий внимания с возрастом. Варианты изменений выявились следующие.

1. Резкое улучшение некоторых или всех свойств внимания. Так Юра Ч. (1 кл.) имел очень плохую устойчивость. (5 колеб.), распределяемость и переключаемость, но во втором классе произошли значительные сдвиги в развитии всех свойств внимания: общая картина переключаемости удовлетворительная (учеб. деят.), а в лабораторных опытах — средняя. Незначительное распределение внимания наблюдалось на уроках чтения, а при наличии выработанных навыков (естественный эксперимент) — среднее.

Однако это резкое улучшение в развитии свойств внимания стало возможным при специальной работе.

Например, работа с Юрой Ч., была направлена на формирование навыков и умений в учебной деятельности, развитие любознательности, мышления, самостоятельности в учебе. Важную роль сыграла также четкая организация жизни и учебной работы.

2. Умеренное развитие. Оно связано с тем, что наряду с некоторыми положительными привычками у ребенка имеются и отрицательные, а также недостаточной упражняемостью в том или ином виде деятельности.

Вера Я. (1 кл.) имела плохую устойчивость (3 колеб.) и распределяемость (5 проц. — ош.), а во втором классе общая картина этих свойств внимания — средняя. При положительном отношении к учению эта девочка часто проявляет интеллектуальную пассивность, работа ее определяется настроением.

3. Неравномерность — то улучшение, то ухудшение. Среди наших испытуемых были и такие, у которых с возрастом отмечалось не улучшение, а ухудшение свойств внимания. Саша Р. (3 кл.) имел хорошую устойчивость внимания. А в 1 и 2 кл., как указывает учитель, его внимание было всегда на высоком уровне. В четвертом классе устойчивость (данные лабораторных опытов и наблюдения) плохая.

Причины спада в развитии свойств внимания обнаружены следующие: а) снижение интереса, ответственности к учебе, б) снижение требований в учебной деятельности, в) нарушение четкой организации деятельности школьника. Эти причины могут выступать и в комплексе.

4. Нет прогресса в развитии с возрастом. Эта особенность, преимущественно, наблюдалась у тех учащихся, которые безразлично относятся к учебе или у педагогически «запущенных».

Итак, анализ динамики индивидуальных различий, соотношение индивидуальных различий внимания на одной и той же возрастной ступени показывает:

1. Качественные улучшения свойств внимания, их изменение обуславливаются не столько тем, что школьник перешел на новую возрастную ступень, сколько направленностью его личности.

2. Потенциальные возможности развития свойств внимания в младшем школьном возрасте значительны.

Знание индивидуальных особенностей внимания и осуществление индивидуального подхода — необходимое условие воспитания внимания.

◇

А. Б. ВАСИЛЕВ.
Тюменский педагогический институт

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ СОБЫТИЙ ВО ВРЕМЕНИ У ДОШКОЛЬНИКА

Известно положение М. И. Сеченова о том, что способность организма в форме ощущений испытывать влияния внешней среды, анализировать их **во времени** и пространстве и сочетать их цельно или частями в разнообразные группы **есть тот запас средств, который управляет психическим развитием ребенка.**

К сожалению вопрос о формировании временных понятий у дошкольника почти совсем не изучен, а вопрос о том, как складывается понимание временной последовательности, несмотря на его чрезвычайную важность, по сути дела даже не поставлен.

В настоящей работе нами сделана попытка проследить динамическую модель осознания ребенком последовательности событий во времени.

* * *

В моделировании времени у дошкольника ведущее место занимают речевые связи. Вот почему освещение вопросов отражения времени в речи имеет большое познавательное значение.

Основным методом исследования мы взяли онтогенетический метод. Систематические наблюдения, перемежающиеся с экспериментированием в домашних условиях, проводились

в течение семи лет за дочерью Олей и сыном Юрой; от случая к случаю за их товарищами. Этот материал дополнялся данными, полученными из дневников М. Володяевой, Н. Маховой, Н. А. Менчинский, А. Н. Гвоздева и из книги К. И. Чуковского «От двух до пяти».

Исследование носит первоначальный характер, оно позволило моделировать с учетом возраста путь осознания ребенком временной последовательности, что в дальнейшем явится одним из условий построения системы «обучения времени» в детских садах.

В результате исследования выяснилось, что можно выделить несколько уровней осознания ребенком временной последовательности.

Начальным моментом является грамматическое отражение времени. До года ребенок накопил опыт первосигнального отражения времени. Он приспособился к ритмам принятия пищи, смене дня и ночи и т. д. Начиная со 2-го года жизни в связи с овладением речью ребенок переходит к сознательному отражению времени, вначале через грамматические категории.

Среди различных грамматических категорий нас интересует категория времени, выражающая отношение действия или состояния, выраженного глаголом или предложением к моменту соответствующего высказывания.

Внешние средства выражения грамматических категорий времени различны. К ним относятся суффиксы, префиксы, окончания.

В морфологии время проявляется с помощью временных форм глагола, причастия, деепричастия и падежных форм, в синтаксисе — через простые и сложные временные предложения.

На первоначальных стадиях овладения речью ребенок еще не способен осознать семантики временных понятий в силу того, что у него слабо развиты абстрагирующая и обобщающая функции речи — вот почему он вначале отражает временную последовательность через грамматические категории.

Доказательствами того, что ребенок понимает используемые формы, а не просто копирует их, слыша в речи взрослых, А. Н. Гвоздев считает: 1) правильное употребление грамматической формы (например, суффикс «л» при произнесении глаголов в прошедшем времени; 2) противопоставленность его в речи другим соотносительным с нею формам

(например: сын в 2, 8, 3,[1] глядя в окно, говорит: «мама **идет**, мама **ушла**»).

К этим критериям мы прибавим еще один, исправление речевой ошибки одного ребенка другим.

Раньше всего осознавать время ребенок начинает через формы глагола. Необходимой предпосылкой для осознания временной последовательности в грамматическом плане является умение ребенка различать настоящее, прошедшее и будущее время.

Наши наблюдения показывают, что первыми у детей появляются глаголы в настоящем времени. У Оли глагол «кипит» 1,5. У сына А. Н. Гвоздева фразы «папа **сидит**», «мака **кипит**» 1,9, 20. Автор отмечает, что эта форма глагола все чаще употребляется и притом правильно, по назначению.

Несколько позже появляются глаголы в прошедшем времени, у Оли в 1,9, 18. Когда она вела себя плохо, ей говорили: «Уходи, ты плохая девочка». Однажды, когда это произошло и ей было сказано, что она нехорошая девочка, Оля, предвосхищая события, сказала: **«ушла»** и удалилась в другую комнату. У сына Н. А. Менчинской в 1, 8, 27 «кока» **упала»**. А. Н. Гвоздев отмечает появление глаголов в 1, 10, 4 «книжка **пропала»**. Он приводит примеры соотнесенности настоящего и прошедшего времени «собака **съела**, собака **сидит»** и раскрывает существенную особенность употребления прошедшего времени. Она в том, что господствующими формами являются формы совершенного вида. Очевидно, пишет автор, это связано с особенностями значения прошедшего совершенного вида, обозначающего такое прошедшее, результат которого налицо в момент речи; этой стороной оно приближается к настоящему. Ребенка интересует результат действия. Например, ребенок не будучи в состоянии отцепить свою рубашку от кресла, говорит: «зацепил» 1, 11, 15. Нам представляется что этот факт также свидетельствует о том, что ребенок до двух лет находится во власти настоящего и что прошедшее рождается в лоне настоящего, которое является отправной точкой познания времени.

Глаголы в будущем времени появляются в конце второго и начале третьего года жизни.

Г. Л. Розенгарт-Пупко приводит фразу, в которой форма будущего времени наличествует в 1,8: **«Аньше** гулять, **потом**

---

[1] Здесь и в последующем эти цифры определяют возраст детей: первая цифра — годы, вторая — месяцы, третья — дни.

спать». А. Н. Гвоздев отмечает появление глаголов будущего времени в 1,10, 12: «приду», «кусу». Эти глаголы имеют и соотносительные формы прошедшего времени «кусела». На основе соотнесенности автор справедливо приходит к выводу, что усвоение глаголов в будущем времени можно отнести к двум годам.

Таким образом, расчленение грамматических признаков настоящего, прошедшего и будущего времени формируется у детей от одного до двух лет. Направленность процесса — от настоящего к прошедшему, а от прошедшего к будущему.

Время отражают и причастия, но появляются они значительно позже (по А. Н. Гвоздеву после 2,5) и только лишь страдательного залога прошедшего времени. Это единственный случай, когда нарушается обычный ход отражения трех времен. А. Н. Гвоздев вслед за М. Ломоносовым объясняет тем, что эта форма широко употребляется в разговорном языке.

Деепричастия в речи дошкольника совсем отсутствуют.

Грамматическое различие настоящего, прошедшего и будущего является предпосылкой для осознания последовательности событий во времени.

Первые предложения, отражающие временную последовательность типа «пойду, еще пойду», появляются, как указывает А. Н. Гвоздев примерно к двум годам.

Новым, весьма существенным сдвигом в отражении последовательности на грамматическом уровне является использование ребенком в речи сложных временных союзных предложений. Временные союзные предложения с «когда», «тогда» прямо указывают на последовательность во времени. Поэтому в дальнейшем они занимают все большее место в речи детей.

С 2,8 появляются падежные формы отражения времени. Родительный падеж с предлогом «после». Например: «после обеда пойдем» 2,8, 16. Творительный падеж без предлога для обозначения времени действия «была весной» 2, 8, 5. Винительный падеж без предлога вместе с прилагательным для обозначения времени «целый день пить» 2, 10, 3.

Таким образом, можно сказать, что ребенок от одного года до двух с половиной лет овладевает элементарными грамматическими формами, выражающими последовательность.

Все усложняющиеся отношения с окружающими, обогащение жизненного опыта, пробуждение способности к аб-

стрегированию и обобщению приводит к тому, что ребенок не удовлетворяется предшествующими формами отражения времени. Они вступают в противоречия с его желаниями. Он все более осознает, что все вокруг него совершается во времени. Утром, когда взрослые встают, они прежде всего интересуются каким-то временем, от которого зависит опоздаешь на работу или нет, почему-то за весной наступает лето. Ребенку обычно хочется удовлетворить свою потребность немедленно, а для этого нужно владеть такими понятиями, как: «теперь», «сейчас», «скоро».

Первые временные понятия можно наблюдать в начале третьего года жизни. Это понятия о настоящем времени «теперь» и «сейчас». У Саши Менчинского слово «теперь» появляется в 2, 0, 7: нашалит и сейчас после этого говорит «теперь хороший» и так во многих случаях. Еще более яркий пример мы находим у А. А. Люблинской. Мальчику 2,1, он «чинит» скамейку и говорит: «Починил—теперь хорошая».

Эти примеры создают полную уверенность в том, что в обоих случаях дети говорят осознанно. Дело в том, что время, заключенное в предложениях, точно соотнесено с реальным временем действия: «теперь хороший»— и ребенок перестает делать недозволенное. Ярко проявляется соотнесенность понятий: «Починил»—прошедшее время, «теперь хороший»—настоящее время.

Несколько позже появляются понятия о прошедшем времени: «раньше», «было», «давным-давно», «прежде». «Папа **раньше покушает»,**—говорит Оля,—«а потом мы» и уходит 2, 6. А. Н. Гвоздев отмечает, что после 2, 11 у детей появляется прошедшее со словом «было», для обозначения начатого, но прерванного действия «он был полез» 2, 11, 7.

О сознательном отношении к прошедшему времени говорит слово «помнишь». У Оли оно появилось в 2,9,5: «Давай вот так сыграем, помнишь как мы играли». Многочисленные примеры приводит А. Н. Гвоздев. Но у его сына слово «помнишь» появилось значительно позже 3, 3, 7.

За понятиями, отражающими настоящее и прошедшее время, возникают понятия, отражающие будущее: «потом», «после», «буду». Будущее появляется позже потому, что заглянуть в прошедшее легче, так как прошедшее всегда есть пережитое, а будущее неизвестно. У сына Н. А. Менчинской слово «потом» зафиксировано в 2, 7. Примерно в это же время другими исследователями.

В связи с усвоением ряда временных понятий, служащих

для отражения настоящего, прошедшего и будущего, ребенок к трем годам ставится способным лучше осознать последовательность событий во времени. В три года Оля произнесла следующую фразу: «После обеда надо спать, когда станет темно, придет мама». Многочисленные примеры приводит А. Н. Гвоздев: «Был суп, теперь вода» 2, 8, 5; «Мама сначала на машинке, потом на лошадке» 2, 11, 15.

Первые успехи в овладении временными понятиями являются предпосылкой для дальнейшего совершенствования отражения временной последовательности. Смысл этого более высокого уровня в том, что ребенок начинает отражать последовательность «со знаком времени». Если преддошкольник на вопрос, когда происходило то или иное событие, отвечал очень неопределенно «раньше», «потом» и был доволен, когда мы отвечали подобным образом на его вопрос, то теперь ему необходимо точно знать, когда произойдет желаемое событие. Привожу характерный диалог между матерью и Олей. «А скоро мы придем, мама, в котором часу? В час или два?» «Да, около этого». Дочь недовольна, требуется точность, в голосе появляется настойчивость: «А во сколько мы придем?» Мать занята, не слышит. «Ну, мама, во сколько мы придем?» Я удивлен ее настойчивостью и спрашиваю ее об этом. «Папа, ты же обещал в три часа сделать санки». Указать момент времени события трудно, так как необходимо знать системы единиц времени и овладеть счетом.Поэтому умение фиксировать события во времени предъявляет к дошкольнику более высокие требования, выражающиеся в умении элементарно абстрагировать, обобщать и систематизировать.

Способность отражать последовательность событий «со знанием времени» начинает формироваться в начале четвертого года жизни. Сошлемся лишь на один пример из дневника Н. А. Менчинский. Отец собирается раздевать Сашу (3, 11 рядом сидит мать. Сын просит, чтобы его раздела мать. Отец делает вид, что огорчен. Саша, чувствуя неловкость положения, находит прекрасный выход и только благодаря тому, что он научился расставлять события со знаком времени: «Ты будешь меня завтра, а мама будет сегодня раздевать».

Взаимодействуя с окружающим миром, ребенок не может не заметить того, что все что он видит вокруг себя, связано современем. Щенок превращается в собаку, зернышко в растение. Время связано с изменениями явлений.

Однако первоначально дошкольник выделяет часто слу-

чайные связи. Вот яркий пример из книги К. Чуковского. «Когда небо на закате было красным, подстрелили бешеного пса. С тех пор Майя, двух с половиной лет, всякий раз, когда видела красное вечернее небо, говорила с полным убеждением: «Опять там бешеную собаку убили».[2]

Впервые качественные изменения в связи с текучестью времени дети начинают замечать во второй половине четвертого года жизни. В это время Оля уже соотносит свой рост с часовым временем: «Я выше Танечки, я каждый раз ночью за каждый час больше вырастаю» 3, 6, 15. Шестилетние дети уже четко выделяют качественные изменения. Вова говорит девочке: «Вот посмотри, когда я был дежурным, мы посадили овес, поливали его, а потом земля стала подниматься, из нее появились маленькие зеленые ростки, а сейчас уже появились зеленые листочки, они стали длинные.[3]

Данная характеристика развития понимания ребенком временной последовательности была бы не полной, если мы бы не коснулись вопроса формирования отношения ко времени. Дорожит он им или нет, огорчается или безразличен в связи с неразумной тратой времени и т. д. От отношения ко времени во многом зависит успешное формирование личности.

В начале четвертого года жизни у детей появляется острый интерес к часовому, и календарному времени. На пятом году жизни Оля уже ясно осознает, что если твое время было заполнено делами, то это очень важно. Я в шутку говорю, что она забыла своих кукол, они у нее голодные, холодные. В ответ слышу: «А я не могла..., когда за водой ходила, потом дрова носила, ... сейчас пол не высох».

Дальнейшее более углубленное исследование проблемы развития понимания временной последовательности дошкольником может помочь работникам дошкольных учреждений в формировании у детей «знания о времени» и воспитании правильного отношения к нему.

---

[2] К. Чуковский «От двух до пяти», изд. «Советская Россия», М., 1958, стр. 101.

[3] Г. И. Жукова (ред.). «Опыт воспитательной работы детского сада», изд. АПН РСФСР, М., 1958. А. В. Гладышева «Дети наблюдают за растениями и животными», стр. 71.

И. А. МЕЛЬНИКОВ.
Тюменский педагогический институт.

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ КАК ОСНОВНОЙ ЗАКОН ПЕДАГОГИКИ.

(В порядке постановки вопроса).

Вопрос о законах педагогики, законах и закономерностях воспитания привлекал постоянное внимание педагогической мысли, дискутировался и обсуждался в нашей печати неоднократно.

В настоящее время вновь возникает дискуссия о законах и закономерностях воспитания в связи со статьей Б. Г. Лихачева «К вопросу о личностных отношениях и закономерностях воспитания».

По мнению Б. Г. Лихачева, «Воспитание есть жизнь и деятельность самого ребенка, его отношения с миром,» а педагогика — наука, изучающая общественные отношения в детской среде. Он утверждает, что «именно в этих многообразных и трудно обозримых отношениях ребенка с действительностью проявляются объективные закономерности, что в этой области их и следует искать».[1] Эти положения Б. Г. Лихачева встречают поддержку одних и резкие возражения других участников дискуссии.

В учебном пособии по педагогике, под редакций Г. А. Щукиной и в проекте новой программы по педагогике делаются первые попытки сформулировать некоторые основные «закономерности педагогических явлений», «важнейшие педагогические закономерности». Однако эти формулировки

[1] Б. Г. Лихачев. «К вопросу о личностных отношениях и закономерностях воспитания». Журнал «Советская педагогика» № 10, 1966, стр. 70.

закономерностей ни по существу, ни по способу их преподнесения не вызывают единодушного одобрения, не вызывают чувства удовлетворения.

В чем причины неудовлетворительного состояния вопроса о законах и закономерностях в педагогике?... Их, очевидно, много, но мы остановимся только на трех, на наш взгляд существенных.

Первая из них — **неясность понятия самого предмета педагогики.** Нерешенность вопроса о предмете педагогики констатировал академик — главный редактор журнала «Советская педагогика» Ф. Ф. Королев в заключительном слове на обсуждении нового учебного пособия по педагогике — курса лекций ленинградских авторов.

Подчеркивая, что в ходе обсуждения были поставлены важнейшие проблемы развития педагогической науки, Ф. Ф. Королев заявил — «Прежде всего вопрос о предмете педагогики. Этот вопрос пока мы не смогли решить на нужном научном уровне...

Воспитание — область не только педагогики, но и психологии, социологии. Это область, где смыкаются интересы ряда наук, но **что именно становится предметом педагогики** — остается пока недостаточно очерченным».[2]

Этим, очевидно, объясняется тот факт, что авторы, предлагающие перечень и формулировки педагогических законов и закономерностей, часто смешивают в одну кучу законы и закономерности социологические, философские, психологические и педагогические, и создают чрезвычайную путаницу понятий.

Вторая причина заключается в том, что многие авторы говорят о законах педагогики «вообще», пытаясь «открыть» и сформулировать, если не все, то как можно больше законов и закономерностей, не считаясь с тем, в какой степени созрели для этого теоретические и фактические предпосылки, в какой степени подготовлен тот или иной вопрос конкретными научными исследованиями. Между тем процесс открытия и формулировки объективных законов и закономерностей сам по себе закономерен. В педагогике, как и во всякой науке, развитие идет по мере накопления фактического и теоретического материала, от формулировки конкретных эмпирических правил, к частным закономерностям, и от частных закономерностей воспитания к общим законам педагогики.

---

[2] Журнал «Советская педагогика», № 5, 1967, стр. 65.

Попытки формулировать законы в отрыве от конкретных научно-педагогических исследований и является **третьей причиной** неудовлетворительного решения вопроса о законах в педагогике.

В настоящее время советская педагогика по уровню своего развития и методологической вооруженности, по накопившемуся в процессе конкретных научно-педагогических исследований фактическому и теоретическому материалу, вплотную подошла к возможности сформулировать некоторые основные законы педагогики.

Чтобы не повторять ошибок многих авторов, мы намерены остановить внимание на выяснении и определении лишь одного закона, вернее, в порядке постановки вопроса, сделать лишь некоторые шаги **к определению закона, вытекающего из сущности** самого предмета педагогики.

При подходе к вопросу о законах нужно исходить из мысли В. И. Ленина о том, что «закон» и «сущность» суть понятия однопорядковые. В «Философских тетрадях» мы читаем: «Закон и сущность понятия однопородные (однопорядковые) или вернее, одностепенные, выражающие углубление познания человеком явлений, мира ....» (стр. 148).

Ленин подчеркивает неразрывную диалектическую связь между сущностью и явлением: всякое явление существенно, всякая сущность является. «Закон есть существенное явление»— говорит он (стр. 148). «Явление есть проявление сущности» (стр. 168).

Следовательно, подойти к законам педагогики можно прежде всего только через раскрытие (определение) сущности предмета педагогики.

Что же является предметом педагогики?

Очевидно, ни жизнь и деятельность **ребенка,** ни педагогическая деятельность **воспитателей,** взятые сами по себе изолированно — не могут быть предметом педагогики.

Предметом педагогики по мнению А. С. Макаренко может быть только **педагогический факт.** «Объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление)»,— говорил он. Именно в педагогическом факте мы наблюдаем действительное (а не надуманное) единство и взаимодействие деятельности и рабенка и воспитателя, действительный педагогический процесс. Но

универсальным и фундаментальным **педагогическим фактом** является **воспитание как общественное явление.** Педагогическая наука изучает объективно существующее, исторически возникшее и развивающееся вместе с обществом **общественное** явление, как своеобразную форму общественных отношений — отношение между родителями и детьми, как исторически обусловленную, развивающуюся вместе с развитием общества систему общественного воспитания подрастающих поколений.

Как объективно существующее общественное явление — воспитание может рассматриваться (исследоваться) историей и социологией, но лишь как частный момент или сторона общественного развития, которое (т. е. развитие общества) и составляет их собственный предмет исследования.

В последнее время формируется особая ветвь социологии — педагогическая социология, которая рассматривает воспитание как общественное явление в его связи и взаимозависимости с другими общественными явлениями и сторонами; например, уровень развития производительных сил и воспитание, характер общественных отношений и воспитание, общественные организации и воспитание, семья и воспитание, искусство и воспитание, современная молодежь стран социализма и капитализма и пр., коллектив и личность и др.

Таким образом, педагогическая социология рассматривает широкий круг общественных явлений, которые вместе с воспитанием совокупно определяют **процесс формирования личности.** Охватывая огромное количество фактов педагогическая социология пользуется анкетными, статистическими и математическими методами исследования и имеет возможность делать широкие обобщения, открывать интересные явления, общие и частные закономерности формирования человека в условиях социализма. Они имеют большое значение для педагогики, но сами по себе не составляют содержания педагогики как науки.

Содержанием педагогики и предметом ее исследования являются лишь процессы «целенаправленного формирования личности», т. е. воспитание.

Между педагогической социологией и педагогикой должна быть тесная связь и в то же время четкое разграничение.

Итак, педагогика есть наука о воспитании, а **воспитание** — это целенаправленное формирование личности или **организованное развитие человека.**

Из известной материалистической формулы — «люди суть продукты обстоятельств и воспитания» — педагогика предметом исследования берет последнее.

Следовательно, **воспитание как организованное развитие** предполагает целесообразность, необходимо обуславливает наличие **цели.** Без цели нет воспитания. «Бесцельное воспитание» — не мыслимо, ибо оно превращается в свою логическую противоположность — в слепое «обстоятельство», в стихийное, случайное воздействие, результатом которого может быть также случайность. Воспитание как существенное явление предполагает наличие цели.

Цель воспитания — это то начало, которое определяет общее направление, содержание и, в известной степени, даже формы и методы воспитания; раскрывает социальное лицо, историческую и классовую сущность воспитания. Таким образом, **цель воспитания выполняет роль основного закона в педагогике.** (подчеркнуто мной. И. М.).

Но можно ли говорить о цели воспитания как законе педагогики?

В трудах классиков марксизма-ленинизма мы находим вполне определенный и, как нам кажется, положительный ответ на этот вопрос.

В. И. Ленин подчеркивает «Две формы **объективного** процесса: природа (механическая и химическая) и целеполагающая деятельность человека».[4] (подчеркнуто мной. И. М.).

Следовательно, целеполагающая, целесообразная деятельность есть **объективное** качество человека. «Историческое развитие общества, в сущности отличается от исторического развития природы, именно: в природе действуют... лишь слепые силы. Здесь нигде нет осознанной цели, наоборот, в истории общества действуют люди, одаренные сознанием, движимые умыслом или страстью, ставящие себе определенные цели.[5]

«Подлинный материализм,— говорит К. Маркс,— состоит не в отрицании и не в принижении роли идей в деятельности (поведении) не только отдельной личности, но и общества в целом, а в правильном понимании **происхождения** идей как отражения экономических отношений и в **признании их**

---

[3] Размеры статьи не позволяют в доказательство привести конкретный анализ зависимости содержания, форм и методов воспитания от целей воспитания.

[4] В. И. Ленин. Ленинский сборник IX, стр. 213—215.

[5] К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., изд. I, т. XIV, стр. 89.

огромной роли в жизни и деятельности человека». Подчеркнуто мной. И. М.).

Какую же роль играют идеи и цели в деятельности человека?

Характеризуя труд в его специфически человеческой и целесообразной форме, К. Маркс формулирует **роль цели как закона,** определяющего характер и способы деятельности человека.

«Мы предполагаем труд в форме, составляющей исключительное достояние человека,— говорит Маркс.— Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже перед началом этого процесса имелся идеально, т. е. в представлении работника.

Он не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет в то же время и свою **сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий,** и которой он должен подчинять свою волю».[7] (подчеркнуто мной. И. М.).

Из этих положений марксизма-ленинизма вытекают для педагогики следующие выводы:

1. Если человеческой деятельности вообще объективно присущ целеполагающий характер и если цель выступает в роли закона, определяющего характер и способы деятельности, то это в еще большей степени должно быть свойственно педагогической деятельности, воспитанию.

Следовательно, каждый шаг в деятельности учителя, воспитателя должен быть шагом к цели. Забвение цели, потеря коммунистической целеустремленности лишает педагогическую деятельность планомерности, общей направленности, закономерности и организованности, превращает деятельность учителя и воспитателя в хаотические, разрозненные, случайные «мероприятия», неосмысленные «воздействия» и пр., результатом которых может быть также случайность.

2. Если цель — есть закон, определяющий способ и характер деятельности человека, есть внутренняя сила — определя-

[6] К. Маркс. Избранные произведения, Госполитиздат, 1948, т. II, стр. 372.

[7] К. Маркс. Капитал. Госиздат, 1949, М., т. 1, стр. 185.

ющая действия и поступки, поведение человека, то, следовательно, **главной задачей воспитания должно быть формирование жизненных целей,** жизненных идеалов подрастающего поколения.

В буржуазной психологии и педагогике проблема цели решается (неправильно) по схеме: потребности—инстинкты-влечения-желания-цель, причем «цель» выступает в роли пассивного результата, в конечном счете, потребностей и инстинктов индивидуума.

Мы же выводим цели воспитания не из «натуры человека», не из индивидуальных потребностей и влечений, но из исторической общественной необходимости, из **общественной цели**, которая единственно имеет объективное значение. Буржуазная психология и педагогика исходят из «индивидуума», мы должны исходить из общества. Значение и ценность человека определяется его отношением к общественным целям, которые должны стать его личными целями. Цели, которые ставит перед собой человек, определяют в конечном счете и его психологию: его социальные потребности, действия и поступки, а также направленность его познания и характер эмоций.

Наша цель коммунизм, в борьбе за коммунизм складывается и коммунистическая психология.

С тем, чтобы показать как жизненная цель определяет всю психологию человека, его мысли, чувства и волю, его поступки и поведение, его отношение к людям, к труду, к Родине, к самому себе, весь его моральный облик, приведем только один пример, пример жизни молодого человека, одного из миллионов воспитанников советской школы, и вы убедитесь, что жизненная цель — это действительно закон жизни человека. закон, определяющий характер и способ его деятельности.

Молодой поэт Василий Кубанев родился в 1921 году в Воронежской области. Окончив среднюю школу в 1939 году, начал работать в Острогожской районной газете «Новая жизнь». В 1940-м году учительствовал в селе Губаревке, потом вернулся в Острогожск в радкцию газеты.

Во время Отечественной войны с первых дней пошел добровольцем на фронт и в боях за Родину отдал свою жизнь, погиб, едва переступив порог своего двадцатилетия. Таковы скупые строчки биографии короткой жизни.

Но умер не совсем, для людей он остался жить в своих поэтических произведениях, письмах, дневниках, в которых

раскрывается и его талант и его внутренний духовный мир. В записях в дневнике, в письмах к друзьям и любимой девушке проявляется исключительная искренность, теплота чувств, правдивость и ясность мысли, поразительная **цельность** характера, **коммунистическая целеустремленность** всей жизни.

Эти записи не для печати, а для себя, для осознания самого себя и своей жизни — о многом говорят и глубоко волнуют.

Вот некоторые отрывки из дневника и писем Васи Кубанева.

«Почему-то считается смешным и чуть ли не нелепым, когда люди начинают говорить о коммунизме как о личном...

Для меня нет иной цели в жизни, кроме как участие в приближении коммунизма. Этой цели и подчинена будет (а сейчас еще очень и очень слабо) вся моя жизнь!..

Что же надо делать каждому человеку? Не вообще человеку, а человеку нашей страны? Надо работать и жить всем своим существом для народа, для Родины («Народ — это все и я в том числе»,— так должен думать каждый). Работать и трудиться, действовать! Сознательно, по-человечески действовать. Не пассивно, не вслепую, горячо, цепко, стремительно. И чтоб стремительность эта была целенаправленной. И чтоб вся жизнь имела четкую линию, четкую цель. И чтоб личность имела цельность.

Нет ничего отраднее чувствовать себя в народе и народ в себе; чувствовать свое личное как часть огромного общего; чувствовать себя выразителем многих»...

Система коммунистического воспитания призвана воспитывать людей подобных Васе Кубаневу.

Годы Отечественной войны и мирного строительства, воинский и трудовой героизм советской молодежи, свидетельствуют о том, что советская школа в основном успешно осуществляет цель и задачи коммунистического воспитания. Коммунистическое воспитание будет еще успешнее, если каждый шаг в деятельности воспитателей и воспитанников будет шагом к цели, если повысится целесообразность и коммунистическая целеустремленность всей учебно-воспитательной работы.

Это только педагогический аспект проблемы цели. Но в настоящее время накоплен достаточно большой теоретический и фактический материал для обоснования цели воспи-

тания как Закона педагогики и в философском, психологическом и нейрофизиологическом аспектах.

Мы имеем в виду психологические исследования по проблеме направленности личности, в которой жизненные цели и устремления играют определяющую роль.

Мы имеем в виду учение академика И. А. Павлова о рефлексе цели и исследования П. К. Анохина о физиологических механизмах рефлекса цели.

«Рефлекс цели,— писал И. П. Павлов,— имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас...

Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или иной поставленной ими себе в жизни цели... Человеческая жизнь состоит в преследовании всевозможных целей: высоких, низких, важных, пустых и т. д., причем применяются все степени человеческой энергии.

...До какой степени у нас отсутствуют практические сведения относительно такого важного фактора жизни, как рефлекса цели,— сокрушался академик Павлов.— А эти сведения так нужны во всех областях жизни, начиная с капитальнейшей области — воспитания».[8]

В настоящее время в нейрофизиологии и психологии намечаются серьезные исследования рефлекса цели. Отражением одного из наиболее глубоких исследований является статья П. К. Анохина — «Рефлекс цели как объект физиологического анализа».[9] Указывая на «не совсем справедливое отношение к понятию цели, как в какой-то степени одиозному только потому, что это понятие было много раз использовано идеалистическими концепциями о поведении человека, автор подчеркивает, что «только поставив перед собой определенную цель, человек может в дальнейшем формировать гармоническое, а не хаотическое поведение».

«Именно мы — физиологи высшей нервной деятельности— должны показать всю силу физиологического, материалистического анализа этого узлового момента поведения и тем самым осуществить мечту И. П. Павлова о «слитии физиологического с психическим»,— пишет П. К. Анохин.

---

[8] И. П. Павлов — Полное собрание трудов, т. 3, 1949, стр. 243—249.

[9] Журнал высшей нервной деятельности, т. XII, вып. I, изд. АН СССР, 1962.

Исследования рефлекса цели, как известно, привели П. К. Анохина к изменению взглядов на самую структуру рефлекса, к открытию «опережающего отражения», имеющего огромное философское, психологическое и педагогическое значение.

Мы имеем в виду также многочисленные материалы изучения духовного мира школьников и их жизненных идеалов.

И все-таки надо признать, что проблема цели воспитания как педагогическая проблема недостаточно разработана, а значение цели воспитания, как закона педагогической деятельности недооценивается.[10] Задача настоящей работы привлечь к этой проблеме внимание педагогов.

---

[10] Свидетельством тому может служить хотя бы тот факт, что в ныне действующей программе по педагогике для пединститутов (1965 г.) проблема «Цель воспитания» как самостоятельная тема отсутствует.

◇

В. А. СЛАСТЕНИН.
Тюменский педагогический институт.

О ВОСПИТАНИИ ВОСПИТАТЕЛЯ.

(из опыта педагогических учебных заведений Тюменской области).

В постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 3 сентября 1966 года «О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствованию руководства высшим и средним специальным образованием в стране» указано: «Поставленные XXIII съездом КПСС задачи по дальнейшему развитию социалистической экономики и культуры требуют значительного улучшения работы высших и средних специальных заведений и качества подготовки специалистов.

Специалисты, оканчивающие высшие и средние специальные учебные заведения, должны быть воспитаны в духе высокой коммунистической сознательности, владеть марксистско-ленинской теорией и обладать навыками организации массово-политической и воспитательной работы».

Задача педагогических учебных заведений готовить высококвалифицированные кадры учителей, способных давать учащимся прочные знания основ наук, формировать у них коммунистическую сознательность, готовить к жизни, к сознательному выбору профессий.

Речь, как видим, идет не только об улучшении научно-практической подготовки специалистов — эта задача сохраняет свое первостепенное значение. Речь идет о качественно-новом этапе идейно-воспитательной работы в вузах и техникумах, этапе, который соответствует потребностям коммунистического строительства.

Выполняя решения XXIII съезда партии, мероприятия по

подготовке к празднованию 50-й годовщине Великой Октябрьской социалистической революции и 100-летию со дня рождения В. И. Ленина, профессорско-преподавательские и педагогические коллективы вузов и педагогических училищ области под руководством партийных организаций заметно активизировали свою работу по коммунистическому воспитанию студентов. Материалы XXIII съезда КПСС обогатили идейную жизнь коллективов, она стала более многообразной, насыщенной и целеустремленной.

Воспитательная работа среди студентов педагогических вузов и учащихся педучилищ проводится в следующих основных направлениях: формирование коммунистического мировоззрения; общественно-политическое воспитание; воспитание профессиональной направленности студентов; повышение качества знаний и культуры умственного труда (умственное воспитание); нравственное воспитание; трудовое воспитание; эстетическое воспитание; физическое воспитание.

Формирование коммунистического мировоззрения. На первое место в коммунистическом воспитании партия ставит задачу формирования у трудящихся передового и подлинно научного мировоззрения. И это понятно. Только марксистско-ленинское мировоззрение дает научное представление об окружающем нас мире, помогает проникать в суть явлений, построить факты в ряд, извлеч из них главный смысл, разобраться в людском потоке и самой логикой действительности выверить свои принципы, свое главное, высшее правило в жизни.

Глубоким источником идейного вооружения студентов является изучение марксистско-ленинской теории. «Важнейшая задача кафедр общественных наук, партийных организаций вузов и техникумов,— говорится в постановлении ЦК КПСС «О мерах по дальнейшему развитию общественных наук и повышению их роли в коммунистическом строительстве» (1967 г.),— формирование марксистско-ленинского мировоззрения, коммунистической сознательности и высоких моральных качеств у молодых специалистов, воспитание их активными строителями коммунизма, новаторами производства, патриотами и интернационалистами».

Можно считать установленным, что за время, истекшее после XXIII съезда партии, в вузах и педучилищах области существенно изменилось и улучшилось перподавание общественных наук. Отбрашена старая, талмудистская методика, по которой в каждой лекции преподаватель старался ска-

зать обо всем, боясь упустить какой-нибудь вопрос программы. Теперь, располагая хорошей учебной литературой, преподаватель может уделить внимание только узловым проблемам, которые служат основой самостоятельной работы студентов над учебниками и первоисточниками. Уходят в прошлое те времена, когда на студента обрушивалась лавина цитат, фактов, цифр, когда требовалось зубрить формулировки. В преподавании общественных дисциплин все более начинает преобладать проблемный, творческий метод изложения, с привлечением яркого местного фактического материала.

Интересный опыт преподавания общественных наук сложился на кафедре марксизма-ленинизма Тобольского педагогического института (зав. кафедрой — доцент Д. И. Копылов).

Разработанная на кафедре система изучения социально-экономических дисциплин включает в себя:

1 курс — лекции и семинарские занятия по истории КПСС с привлечением краеведческого материала и технических средств обучения.

2 курс — лекции и семинары по философии, доклады и сообщения студентов. Предусматривается также обязательная разработка каждым студентом лекции по атеизму для населения.

3 курс — лекции и семинары по политэкономии, решение экономических задач и упражнений, обсуждение студенческих докладов и сообщений, лекционная пропаганда среди населения.

4 курс — лекции и семинары по основам научного коммунизма, участие студентов в конкретно-социологических исследованиях, обязательная пропагандистская практика в рабочих коллективах, подготовка реферата по избранной теме.

Перестройка преподавания общественных наук развивает у студентов интерес к изучению марксизма-ленинизма, желание все продумывать, рассуждать, анализировать, вырабатывать правильную точку зрения и отстаивать ее.

Знания в области общественно-политических дисциплин только тогда становятся личным убеждением молодого специалиста, если они покоятся на фундаменте знаний других наук как гуманитарных, так и естественных. По словам В. И. Ленина, нет таких форм науки и искусства, которые не были бы связаны с идеями коммунизма. Вот почему в последние годы в вузах и техникумах возрастает внимание к методологическим основам преподаваемых дисциплин. Большинство

преподавателей отказывается от традиционного изложения описательного материала, стремиться давать толкование принципиальных методологических вопросов науки.

Подтверждают свою жизненность такие формы работы, как методологические семинары, обсуждение актуальных проблем современной науки, отдельных мировоззренческих вопросов учебных курсов, семинары преподавателей по вузовской дидактике и методике.

Формированию коммунистического мировоззрения активно способствуют теоретические конференции преподавателей и студентов. Конференции преподавателей по материалам XXIII съезда партии успешно прошли во всех пединститутах области. В апреле 1966 года в Тюменском пединституте были проведены теоретические конференции студентов «XXIII съезд КПСС и задачи воспитания молодежи» и «Возрастание роли КПСС — закономерность строительства коммунизма». В 1967 году состоялись конференции студентов «Великая Октябрьская революция и социальный прогресс» («Тюменский и Ишимский пединституты»), «Экономические проблемы перехода от социализма к коммунизму» (Тобольский пединститут), «Октябрь и учитель» (Тюменский пединститут) и другие.

Студенты всех вузов области активно включились во Всесоюзный конкурс на лучший реферат по общественным наукам и истории комсомола.

Таким образом, преподавательские коллективы высших и средних педагогических и учебных заведений под руководством партийных организаций сосредоточивают свои усилия на решающем направлении воспитательной работы, повышают идейно-воспитательную эффективность обучения, ищут и находят средства формирования у студентов коммунистического мировоззрения.

Однако не надо делать секрета из того факта, что в учебных заведениях пока еще живет опасный предрассудок, суть которого можно выразить словами: «Лишь бы студенты хорошо знали историю, математику или химию, а все остальные приложится». Эта невежественная точка зрения является пережитком теории автономности науки от политики, науки от философии. Нам надо всегда помнить слова С. М. Кирова: «Когда читаешь о сопротивлении материалов, не забывай о сопротивлении буржуазии!» Эти слова перекликаются с ленинским указанием о том, что во всякой школе самое главное — идейно-политическая направленность лекций.

Начетничество и формализм в преподавании — эту застарелую болезнь сразу, одним махом, не излечишь, и все-таки изживается она медленно. Отдельные преподаватели работают по-старинке, требуют от студентов лишь конспектов, не интересуясь их знаниями, убеждениями, настроениями. Не перевелись еще у нас преподаватели, у которых на занятиях прочно свили себе гнездо сухость, бескрылость, посредственность. «Надо сделать все,— говорил М. И. Калинин,— чтобы лекции по марксизму-ленинизму были принципиально выдержаны в своей революционности и научности... и чтобы они были расцвечены самыми красивыми цветами, какими человек только может их расцветить». «Не забывайте,— подчеркивал Михаил Иванович,— что молодежь любит, чтобы было красиво».

Повышать научно-теоретический, методический уровень преподавания — значит творчески разрабатывать содержание и методику всех видов занятий, знакомить слушателей с научными исканиями, вносить в лекции пафос своего научного творчества. В лекции наука выступает перед слушателями в образе живого человека, овладавшего ею, ею живущего. Вот почему степень воспитательного воздействия обучения во многом зависит от размаха и целенаправленности научных исследований, от роста научно-педагогических квалификаций преподавателей. Ректоратам, кафедрам, ученым и педагогическим советам предстоит еще много сделать для развертывания научно-исследовательской работы, для повышения идейной и научной квалификации преподавателей. Вне этого мы не сдвинемся вперед ни на шаг.

Студенческие годы связаны с поисками жизненных путей, насыщены размышлениями, полны оценок и переоценок, увлечений и разочарований. Взрослея и мужая, молодой человек постоянно стремиться осмыслить окружающие события, составить себе общую картину жизни, которая выходила бы за пределы его повседневного опыта.

Мир, окружающий современного человека, стал настолько сложным, поток информации, который на него обрушивается, столь велик, что это порождает у него множество вопросов. Вопросы эти часто бывают «колючими» и «коварными». Мы же иногда боимся этих нестандартных вопросов, а порой даже склонны видеть в них проявления аполитичности и «идейной шаткости». Нет ничего ошибочнее в воспитании, как боязнь острых вопросов. Фигура «умолчания» самым отрицательным образом сказывается на воспитание молодежи.

Следует помнить: о чем мы не скажем с партийных позиций, скажут наши враги, но с позиций враждебных.

Укрепление у молодежи марксистско-ленинского самосознания, классового подхода ко всем явлениям жизни, воспитание идейной стойкости и уверенности в правоте нашего дела должны стать предметом особой заботы преподавательских коллективов высших и средних педагогических специальных учебных заведений.

Общественно-политическое воспитание. В связи с подготовкой к 50-летию Октября в педагогических вузах и училищах утвердились интересные, содержательные формы политического просвещения студентов. Наряду с получившими повсеместное распространение политическими информациями, организовано изучение героических традиций советского народа, жизненной силы ленинских заветов, достижений Советского государства за 50 лет.

В Тюменском педагогическом институте введены новые спецкурсы и спецсеминары, такие, как «Образ В. И. Ленина в художественной литературе», «Октябрьская революция и гражданская война в нашем крае», «Достижения трудящихся Тюменской области за 50 лет Советской власти», «Борьба труядщихся Тюменской области за выполнение семилетнего плана развития народного хозяйства», «Великий Октябрь в художественной литературе», «Международное значение Октябрьской революции» и другие.

Складывается система воспитания студентов на примере жизни и деятельности В. И. Ленина. В Тобольском школьном педучилище на первых курсах организованы кружки по изучению биографии В. И. Ленина, на старших курсах учащиеся знакомятся с его произведениями, слушают речи В. И. Ленина в грамзаписи, проводятся экскурсии по выставке «Ленин в искусстве». В вузах и училищах становятся традиционными Ленинские чтения.

Кафедра марксизма-ленинизма Тобольского пединститута создала кинолекторий «Ленин — партия — коммунизм». В Тюменском пединституте организована Ленинская комната, создан клуб «Прометей».

Целям потриотического воспитания молодежи служат встречи с ветеранами революционного движения, с участниками Октябрьской революции, гражданской и Великой Отечественной войны. В Салехардском национальном педучилище ежегодно проводятся походы по дорогам боевой славы.

Будущие учителя Ямала были приглашены на Всесоюзный слет туристов в крепость — герой Брест. Учащиеся Тася Лапцуй, Павел Тымиков, Галина Буховская, Даша Конева, Тамара Яковлева и преподаватель С. В. Ойкс были удостоены диплома Центрального штаба похода по следам боевой славы. Туристы Ишимского пединститута совершают походы по местам боев дивизии Блюхера. Ярким, запоминающимся было шествие к памятнику Александру Семакову, организованное учащимися Тобольского дошкольного педучилища. В Голышмановском педучилище проводятся встречи с «огненным трактористом» Петром Дьяковым, с комсомольцами 20-х годов Ф. Ф. Зыковым, А. А. Сусликовой, М. И. Медведевой. Комитет ВЛКСМ и студенческий профком Тюменского пединститута возглавили работу по созданию летописи института. По окнчании этой работы будет издана книга и установлен обелиск в память о преподавателях и студентах, погибших на фронтах Великой Отечественной войны.

Большое развитие получает наглядная политическая агитация. По единому плану, с учетом требований политики, психологии и эстетики она оформляется в Тюменском, Голышмановском и Тобольском школьном педучилищах, в некоторых вузах.

Политическое воспитание однако не выполнит своего назначения, если оно не формирует у студентов общественной активности, навыков воспитательной и массово-политической работы с людьми.

У нас немало поучительных примеров того, как будущие учителя-воспитатели проходят школу общественного служения. Студенты вузов — неизменные помощники партийных организаций в агитационно-пропагандистской работе среди трудящихся. Члены лекторских групп пединститутов, Тобольского школьного и Ханты-Мансийского педучилищ регулярно выступают перед населением с лекциями и докладами. В составе факультетов общественных профессий пединститутов созданы и работают школы молодых лекторов. Учащиеся Голышмановского педучилища шефствуют над фермами, еженедельно выезжают на село с лекциями, концертами, выпускают боевые листки. Каждый курс Салехардского педучилища имеет свою подшефную школу. В 1966—1967 учебном году был совершен выезд в Восяховскую восьмилетнюю школу Шурышкарского района. Будущие учителя оказали помощь пионерской организации, подарили комплект наглядных пособий, выступили с беседами и концертом.

Прочные навыки общественно-организационного труда студенты и учащиеся получают при условии, если они вовлечены в активную деятельность комсомольских и профсоюзных организаций. С этой целью в вузах и педучилищах широко используются соревнование, система общественных поручений, развитие органов студенческого самоуправления.

29 октября 1966 г. в Тюменском педучилище был дан старт на лучшую группу в честь 50-летия Октября.

Соревнование велось в следующих направлениях:

1. Идейность — наши крылья.
2. Знание — оружие в борьбе за коммунизм.
3. Нам доверяют воспитывать смену.
4. Только в труде можно стать настоящим коммунистом.
5. Сильные, закаленные, дружные.
6. В человеке должно быть все прекрасно.

Организуя соревнование, комитет комсомола училища поставил задачу: каждому студенту общественное поручение. Итоги соревновния подводятся раз в месяц. Все без исключения учащиеся отчитываются о своей работе перед классом. За каждый пункт соревнования вручается вымпел.

Во всех вузах области созданы учебные или академические комиссии, назначением которых является привлечение студентов к управлению учебно-воспитательной работой. В учебную комиссию историко-филологического факультета Тюменского пединститута входят профсоюзный и комсомольский актив, представители партийной организации и деканата. Если раньше учебная комиссия занималась только распределением стипендий, то сейчас ее функции значительно расширились. Она взяла на себя контроль за выполнением студентами графиков сдачи зачетов, коллоквиумов, изучает бюджет времени студентов, вносит в деканат предложения по организации самостоятельной работы студентов.

Качество нашей работы по общественно-политическому воспитанию студентов, несомненно, улучшается. Но бить в литавры время еще не настало.

Не требуется особых доказательств, чтобы заявить, что у некоторой части студентов отсутствуют устойчивые интересы к политической книге, вкус к политической проблематике, потребность в чтении периодической печати. Это — закономерный результат наших просчетов в идейно-воспитательной работе со студентами.

В жизни некоторых комсомольских, профсоюзных организаций как-то поблекли, не утверждаются высокие понятия

идейности, партийности, гражданственности. Когда на распределении молодых специалистов студентке историко-филологического факультета Тюменского пединститута Н. О-вой дали понять, что при назначении на работу надо руководствоваться не только личным желанием, но и гражданским долгом ,она ответила: «Только в книгах все красиво и люди поступают по долгу». А в жизни, мол, каждая мышка тянет в свою норку». Видимо, незаметно для себя мы слишком «заземлили» воспитательную работу, отучили студентов мыслить высокими моральными и идейными категориями. Поэтому высокие и гордые понятия долга, ответственности, патриотизма утратили для части студентов их первоначальный смысл. Главным в работе с людьми всегда была и остается идейная направленность. В этом Ленин видел самую суть руководства делом воспитания.

Идейно-политическая работа во многих коллективах носит просветительный характе, не обращает активность и самодеятельность студентов на выполнение общественно-полезных дел. Это обстоятельство чревато серьезными последствиями, так как порождает разрыв между словом и делом, между сознанием и поведением.

Комсомольские и профсоюзные организации допускают большую ошибку, опираясь в своей работе на узкий круг активистов, не вовлекая в общественную деятельность всех без исключения студентов. В этом отношении наши вузы явно отстают от педучилищ, где система общественных поручений отработана более тщательно. Многие студенты педагогических институтов не участвуют в общественной жизни, не имеют общественных поручений. При этом, давно замечено, общественная активность студентов закономерно падает на старших курсах. Получается несоответствие: деятельность общественных организаций держится на плечах первокурсников и второкурсников, а самая опытная, зрелая часть студентов стоит в стороне от общественной работы.

Работники народного образования, руководители партийных и профсоюзных организаций единодушно заявляют, что качество подготовки учителей за последние годы заметно улучшилось. Но с тем же единодушием отмечается, что уровень общественно-политической активности выпускников педагогических институтов и училищ растет крайне медленно. Некоторые молодые учителя чураются общественной работы, увиливают от нее, не имеют практических организаторских навыков работы с людьми.

Коллективам вузов и техникумов следует строго очертить круг практических навыков и умений, которыми должен вооружаться каждый студент в области общественно-политической работы, вовлечь всех студентов в общественную деятельность. Только при этом условии мы сможем подготовить учителя-общественника.

Воспитание профессиональной направленности студентов.

Вопрос о формировании профессиональной направленности студентов — это вопрос о связи воспитательной работы с жизнью. Мы готовим не просто образованного человека, мы воспитываем специалиста, который должен быть наделен определенной группой психологических, нравственных и профессиональных качеств.

Педагогические учебные заведения области накопили большой опыт воспитания у студентов профессиональной гордости, сознания общественной значимости труда учителя. Этому служат преподавание педагогических дисциплин, система педагогической практики, разнообразные формы внеаудиторных занятий.

Заслуживает внимание опыт Ишимского педагогического института. В 1966—1967 учебном году здесь организован курс «Введение в педагогическую деятельность». Студенты первого курса получают первоначальные научные представления о педагогике, школе, труде учителя, закрепляются за лучшими учителями-воспитателями для стажировки. На старших курсах введены спецсеминар по изучению педагогического наследия А. С. Макаренко и спецкурс «Активизация процесса обучения в школе».

В Тюменском пединституте шестой год проводится спецсеминар «Развитие познавательной и общественной активности учащихся».

Во всех педвузах созданы макаренковские общества, организована общественно-педагогическая практика и работа студентов с педагогически запущенными детьми. На факультетах общественных профессий созданы отделения пионерской и комсомольской работы.

В педучилищах работают педагогические клубы. В Тобольском школьном педучилище это — «Клуб молодого педагога», в Тюменском — «Клуб будущих воспитателей», в

Голышмановском — клуб «Малышок», в Салехардском — «Клуб вожатых» и «Школа педагогического мастерства».

Вошли в традицию встречи с передовиками педагогического труда, слеты выпускников. Общественные организации под руководством преподавателей проводят вечера, диспуты, конференции: «С чего начинается учитель» (Ишимский пединститут), «Советская школа и педагогика на новом этапе» (Тобольский пединститут), «Гражданское и общественное призвание учителя» (Тюменский пединститут), «Ты будешь учителем» (Тобольское училище), «Знания — твоя сила, будущий учитель» (Голышмановское педучилище) и другие.

Глубокую по содержанию и интересную по форме работу в области профессинальной направленности учащихся проводит классный руководитель Ханты-Мансийского пед. училища В. К. Эрлих. Вот выборочно разделы ее работы в 1966—1967 учебном году:

1. Диспут «Учитель—борец» (по книге А. Чаковского «Невеста»).
2. Обсуждение кинофильма «Сколько лет, сколько зим».
3. Обсуждение повести и кинофильма «Первый учитель» (Ч. Айтматов).
4. Классный час «Что ты берешь с собой, учитель, отправляясь в нелегкий путь?».
5. Библиография по журналу «Начальная школа».

Оценивая положение в целом, надо однако подчеркнуть, что работа по обеспечению единой профессиональной направленности учебно-воспитательного процесса во многих случаях складывается стихийно. Это ослабляет эффективность воспитательной работы, вносит в нее элементы случайности, субъективизма.

Существенные недостатки имеются в содержании и организации педагогической практики студентов. Между тем студенты педагогических институтов по-прежнему слабо подготовлены к руководству внеклассной воспитательной работы с детьми. Вынесенная из учебного плана и проводимая на общественных началах, предпрактика по воспитательной работе на вторых курсах организуется в ряде случаев неудовлетворительно. Но вот что странно: общественная по своему характеру практика не пользуется должным вниманием общественных, в частности, комсомольских организаций.

Как уже отмечалось, в педагогических учебных заведениях налаживаются рабочие связи со школами, где трудятся их выпускники. Однако систематической и планомерно по-

ставленной работы по оказанию помощи выпускникам в вузах и педучилищах не проводится.

Педагогические учебные заведения ежегодно делают большие выпуски, но в школах области сохраняется напряженное положение с кадрами. И дело здесь не только в развитии школьной сети и увеличении детских контингентов. Сотни наших выпускников оседают в городах, работают на заводах, в лабораториях, уезжают из села. Ясно, что педагогические институты и училища не делают всего возможного для воспитания у студентов любви к профессии, чувства долга и ответственности перед Родиной. А может быть есть и другие причины?

Целесообразно было бы предпринять конкретно-социологическое исследование причин, вызывающих текучесть учительских кадров.

Повышение качества знаний и культуры умственного труда (умственное воспитание). Работников высшей школы беспокоит то обстоятельство, что многие студенты не имеют устойчивых познавательных интересов, стремления к творчеству, к знаниям, к систематическому расширению кругозора. Часть студентов поразительно мало читает, довольствуется учебниками и конспектами. В этом, в частности, убеждает выборочная проверка читательских формуляров, проведенных в некоторых учебных заведениях.

Откуда эта интеллектуальная апатия, «одномерность» студенческого мышления?

В Тюменском педагогическом институте продолжительное время изучался этот вопрос. Было организовано посещение учебных занятий, проведен опрос студентов, прохронометрирован бюджет их времени. Давно установлено, что развитие познавательной активности студентов всецело зависит от преподавателя. Школой научного мышления является лекция, дающая первый толчок к самостоятельности и творчеству. Между тем у нас еще немало так называемых «средних» лекций, которые по своему содержанию и структуре не поднимаются выше описания и комментирования фактов. Было, далее, подмечено, что студент слушком много знаний получает в готовом виде, без необходимого умственного и волевого напряжения. Значительная часть студентов не владеет рациональными приемами умственного труда.

Так возникла тема производственного совещания преподавателей. Положительным опытом организации самостоя-

тельной творческой работы студентов поделились кафедры физики, истории, немецкого языка.

Производственное совещание рекомендовало деканатам и кафедрам осуществить переход на проблемное изложение материала, строго определить объем самостоятельной работы по каждому учебному курсу, вводить применяемые на кафедре физики карточки учета самостоятельной работы и избирательные тесты, организовать для всех студентов практикум по библиографической работе, по возможности индивидуализировать обучение, принять обучающие и контролирующие устройства. Совместным решением месткома и учебной части на всех факультетах созданы комиссии по нормированию и научной организации учебного труда студентов.

Осуществляя меры по рационализации и оптимизации учебного процесса, вузы и педучилища (Салехардское, в частности), начинают внедрять в обучение современные технические средства и программирование. Хорошие начинания имеются в Тобольском пединституте. Но в целом это полезное дело находится пока в начальной стадии развития.

Важным средством развития умственной и творческой активности является приобщение студентов к научно-исследовательской работе. Во всех вузах созданы и работают научные студенческие общества. Студенты под руководством профессоров и преподавателей выполняют интересные научные и опытно-конструкторские работы. Ежегодно организуются смотры и конференции по итогам студенческих научных работ.

Нам надо сделать все необходимое, чтобы расширить круг студентов, занятых научными исследованиями. В частности, следует привести в движение такой крупный резерв, как индивидуальное прикрепление студентов к научным работникам. Если каждый профессор, доцент, преподаватель возьмет себе в ученики хотя бы одного студента — насколько обогатилась бы деятельность научных студенческих обществ! Целесообразно, повидимому, также создать областной Совет научных студенческих обществ.

Выполнение правил социалистического общежития и культурного поведения (нравственное воспитание). Задача формирования идейно-нравственного облика применительно к педагогической школе важнее вдвойне, втройне. Н. Д. Добролюбовым еще было сказано: «Горе тому учителю, в нравственных достоинствах которого усомнятся его ученики».

В содержание и организацию нравственного воспитания за последние годы внесено много нового, интересного, творческого. Особенно показателен в этом отношении опыт работы педагогических училищ.

В Тюменском педучилище разработаны и осуществляются единые требования к учащимся. Общественные организации училища выступают активными помощниками педагогического коллектива в борьбе за выполнение единых режимных требований. В 1966—1967 учебном году здесь успешно проведены собрания — «Хорошему — дорога, с плохим борьба!», «Эстетика поведения». Учащиеся взволнованно говорили об общественном долге, об отношении к труду, о взаимоотношениях в коллективе, о культуре поведения и речи. Много пришлось выслушать тем, что порывает связи с коллективом, не проявляет взыскательности к своему поведению, подменяет подлинную красоту внешней красивостью. Классные руководители, опираясь на комсомольский и профсоюзный актив, проводят диспуты, беседы, конференции «Твой идеал, каков он?», «О воспитателе, его моральном и духовном облике», «Гордость девичья», «Какой должна быть советская семья» и другие.

В опыте Голышмановского педучилища привлекает углубленная работа по изучению индивидуальных особенностей и склонностей учащихся. С этой целью используются анкетирование, беседы типа «Мое мнение о тебе», «Кто твой товарищ?», «В чем твое счастье, семнадцатилетний?», переписка с родителями. В училище складываются положительные традиции, такие, как посвящение в студенты, конференция по речи В. И. Ленина на III съезде комсомола, Ленинские чтения, посвящение в гражданство и другие. Во всех классах проводятся диспуты: «В ответе за человека», «Пусть не дремлет совесть», «О трудных и легких путях в жизни», «Заповеди твоей жизни».

Существенным недостатком в воспитательной работе является слабость в ней **этического просвещения.** Конечно, в основе нравственного формирования личности лежит накопление и обогащение морального опыта учащихся. Но без привнесения моральных знаний в коллектив обойтись нельзя. Этому, в частности, способствовало бы введение во всех вузах и педучилищах факультативного курса марксистско-ленинской этики.

Общественно-полезный труд (трудовое воспитание). Известно, что воспитание молодежи — это не только лекции

и диспуты. Если они, эти доклады и лекции не сопровождаются практическим участие молодежи в труде, они воспитывают болтунов и фразеров. Поэтому студенты педагогических учебных заведений широко приобщаются к разнообразным видам общественно-трудовой деятельности.

Общественно-полезный труд в наших вузах и училищах давно уже стал спутником учебного процесса. В подавляющем большинстве наши студенты — народ работящий, не брезгующий трудом. Они неизменно участвуют в сельскохозяйственных работах. Занимаются самообслуживанием. Учащиеся Салехардского педучилища построили крытый каток «Фантазия». В Тюменском пединституте создан «Штаб труда», который занимается подготовкой из числа студентов каменщиков, штукатуров, бетонщиков, комплектует и организует работу отрядов на строительство общежития.

Но тот, кто видит студентов в труде, не может не заметить, что часть их тяготится трудом, пытается увильнуть от труда. Почему это происходит?

Труд по отношению к воспитанию сам по себе может быть нейтральным процессом. Мало заставить человека трудиться. В конце концов это не так уж сложно. Важнее другое. Что необходимо для того, чтобы труд выполнялся не «из-под палки», а добросовестно, без нажима, сознательно? Здесь есть нам над чем подумать.

Организуя общественно-полезный труд студентов, надо позаботиться о том, чтобы труд этот был результативным, перспективным, выполнялся в обстановке соревнования, предусматривал разумное сочетание моральных и материальных стимулов.

Педагогическим коллективам вузов и училищ следует всемерно развивать все виды общественно-полезного труда, ближе всего стоящие к профилю учебного заведения. В педагогических учебных заведениях на первом месте, очевидно, должна находиться работа студентов с детьми в качестве пионервожатых, руководителей кружков, помощников классных руководителей.

Формирование художественных взглядов и вкусов (эстетическое воспитание). В педагогических училищах области

ведется большая работа по эстетическому воспитанию учащихся. Его место определено учебными планами и программами, а также сложившейся системой внеклассных занятий.

Положительные сдвиги в эстетическом воспитании студентов намечаются и в высших учебных заведениях. В педагогических институтах созданы и работают факультеты общественных профессий, в составе которых наиболее представительными являются отделения художественного воспитания. В Тюменском пединституте факультет общественных профессий работает уже четвертый год. Здесь на основе стабильного расписания идет обучение студентов по хоровому пению и дирижированию, по сольному пению, хореографии, театрально-режиссерскому делу, искусствоведению, по классу баяна, фортепиано, оркестровой музыки. На факультет занимаются более 900 человек.

В педагогических вузах получают признание клубные формы работы. В Тюменском пединституте работают клубы «Электрон», «Дружба», в Ишимском пединституте — «Клуб веселых и находчивых», «Горизонт», «Голубой огонек». В Тобольском пединституте проводятся «литературные четверги», в Тюменском — «музыкальные среды». Ежегодно организуются смотры художественной самодеятельности, выезды на село с концертами.

И все-таки уровень работы по эстетическому воспитанию студентов не может нас удовлетворить. У наших студентов нередко наибольшим спросом пользуются посредственные детективы. Достаточно заглянуть в общежития, чтобы убедиться, что пронзительную мазню с белыми голубями на зеленом поле некоторые студенты принимают за шедевр красоты, достойный нашего быта.

«Чтобы наслаждаться искусством, — писал Маркс, — надо быть художественно образованным человеком». Чего нам больше всего недостает — так это системы художественного образования и воспитания студентов. Кафедры, ученые и педагогические советы могут и должны разработать такую систему. Нам представляется также целесообразным введние во всех вузах и училищах факультативного курса марксистско-ленинской эстетики.

Занятия физической культурой и спортом (физическое воспитание). В области физического воспитания студентов достигнуты определенные успехи. В вузах и педучилищах ведется подготовка спортсменов-разрядников, значкистов, инструкторов-общественников, судей, тренеров. Среди спорт-

сменов вузов и педучилищ немало чемпионов области, участников сборных команд области, обществ и ведомств. Тобольскому школьному педучилищу присуждена большая медаль ЦС ДСО «Спартак». Тюменское педучилище, участвуя во Всесоюзной заочной спартакиаде «Бодрость и здоровье», заняло первое место в области и награждено Центральным Советом ДСО «Спартак». Ишимский пединститут утвержден участником ВДНХ по разделу «Туризм». Во всех вузах организована работа отделений спортивного совершенствования. Физкультура и спорт принимают все более массовый характер.

Выполнение постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию физической культуры и спорта» (1966 г.) требует от педагогических вузов и училищ устранения многих существенных недостатков в работе. В основу физического воспитания студентов должно быть положено укрепление их здоровья и работоспособности, всемирное развитие массивности. Необходимо широко использовать средства физической культуры и спорта в режиме учебных занятий, труда и отдыха. Следует усилить профессионально-педагогическую направленность занятий по физическому воспитанию студентов, вооружать их тренерскими и инструкторскими навыками для работы с детьми и населением. Нуждается в улучшении врачебно-медицинский контроль за здоровьем студентов.

* * *

Суммируя сказанное, нетрудно заключить, что коллективы педагогических вузов и училищ области под руководством партийных организаций проводят содержательную и разнообразную работу по коммунистическому воспитанию студентов.

«...По каким признакам, — писал В. И. Ленин, — судить нам о реальных «помыслах и чувствах» реальных личностей? Понятно, что такой признак может быть только один: действия этих личностей, — а так как речь идет только об общественных «помыслах и чувствах», то следует добавить еще: общественные действия личностей, т. е. социальные факты».

Уровень сознания, социальная активность, организованность и ответственность людей — таков объективный критерий идеологической, воспитательной работы.

Если измерить этим критерием конечные результаты воспитательной работы, легко установить: коэффициент полезного действия выполняемой нами работы все еще остается недостаточно высоким.

Медленно повышается качество знаний студентов. Около половины студентов пединститутов учится только на «удовлетворительно». В институтах и педучилищах наблюдается большой отсев, главным образом — по неуспеваемости. В студенческой среде еще бытуют бескультурье, недисциплинированность, легковесное отношение к жизни.

Какие причины порождают недостаточную эффективность воспитательной работы со студентами? Их, по крайней мере, несколько.

Во-первых. Воспитание — процесс сложный, внутренне противоречивый, многозначный. Он характеризуется большой подвижностью, мобильностью, гибкостью. Педагог не может полагаться только на такт, на интуицию. Он должен овладеть педагогическим процессом, его закономерностями, чтобы управлять им, а не творить его стихийно. Между тем, воспитательная работа со студентами до настоящего времени ведется «вприглядку», по наитию, без научно обоснованных рекомендаций и критериев. Жизнь требует научного подхода к воспитательной работе. Крайне важно привлечь преподавателей вузов к разработке научных проблем теории и практики воспитания студентов.

Во-вторых. Воспитательная работа в институте и училище до настоящего времени представляет собой набор, сумму мероприятий, часто не связанных внутренней общностью, стержнем, «сквозным действием». Отсутствие системы порождает дублирование, параллелизм, разобщенность и несогласованность воспитательных воздействий. Построение системы воспитания студентов, по-видимому, должно в себя включать:

а) разработку примерной программы качеств личности и видов деятельности студентов по годам обучения;

б) изучение типологических и психологических особенностей воспитуемых;

в) проведение конкретно-социологических исследований среди студентов;

г) определние путей, средств и методов педагогического воздействия на студентов.

Работа в этом направлении начата в педагогических ин-

ститутах (в частности, в Ишимском). Важно ее продолжить и завершить.

В-третьих. Сила воспитательного воздействия на студентов в значительной степени ослабляется от формализма в работе. Все мы признаем, что направление, содержание, стиль и методы идеологической работы должны исходить из конкретного анализа конкретных условий, соответствовать новому этапу в жизни нашей страны. А что практически изменилось в формах и методах идейно-воспитательной работы со студентами за последние десять лет? Если читается доклад, то обязательно по принципу «как бы чего не забыть». На политинформациях основное время нередко посвящается пересказу общих, известных студентам положений. Теоретические конференции нередко дублируют содержание учебных занятий. Так мероприятие начинает проводиться ради мероприятий, так появляется формализм, который мстит за себя огорчительными последствиями. Мы хорошо знаем, как высоко молодежь ценит простое, не книжное, а сердечное задушевное слово воспитателя. Всякая казенщина решительно противопоказана молодежи. Поэтому нам надо изыскивать такие формы работы, которые возбуждают у студентов желанние поспорить, подискуссировать, поделиться сокровенными мыслями и сомнениями. Шаблон никогда не раскрывал человеческих душ. Следует также избавляться от сумарных, валовых, арифметических оценок воспитательной работы.

В-четвертых. Одним из распространенных предрассудков является привычка смотреть на студента не как на субъект, а как на пассивный объект воспитания. Мы редко задумываемся над природой ответных реакций воспитанников на наши воздействия. Если воспитательное воздействие не вызывает ответного стремления поступать в соответствии с ним, оно оказывается нейтральным или даже вызывает отрицательное отношение и противодействие ему. Поэтому воспитание должно строиться как руководство самовоспитанием, как активное взаимодействие воспитателя и воспитуемого. Между тем в вузах и педучилищах слабо совершенствуются органы самоуправления, студенты редко привлекаются к обсуждению и решению вопросов, связанных с повышением успеваемосоти, организацией учебно-воспитательного процесса, быта и отдыха. Многое из того, что по плечу самим студентам, по-прежнему решается в административном порядке.

В-пятых. Большим просчетом в воспитании студентов является нарушение принципов макаренковской педагогики. На нашем виду только те, кто впереди, или те, кто «протестует, капризничает», личности, «выпадающие из коллектива». А «средняя» норма идет сама по себе: не хватает звезд с неба, но и не нарушает дисциплины, учится без «двоек». Нам надо научиться видеть человека во всех его проявлениях. Каков он, человек, чем увлекается, как проводит время? Здесь целый мир человеческих отношений. Здесь лежат предпосылки для сочетания коллективных и индивидуальных форм воспитательной работы.

В-шестых. Эффективность воспитательной работы со студентами снижается из-за серьезных недостатков в руководстве ее проведением со стороны ректоратов, деканатов, кафедр, советов вузов и училищ. Вопросы воспитательной работы редко выносятся на обсуждение ученых и педагогических советов, не занимают должного места в деятельности кафедр. Преподаватели, прикрепленные к студенческим группам, редко собираются для обмена опытом работы, для обсуждения вопросов методики воспитания студентов.

Воспитательная работа со студентами составляет важнейшее звено профессиональной подготовки учительских кадров. Воспитание воспитателей должно стать предметом научных исследований.

М. М. ЗАЙКОВА
Тюменский педагогический институт

О НЕКОТОРЫХ УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ВЕРУЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ

Подавляющее большинство наших учащихся являются атеистами. Их атеизм складывается под влиянием нашей действительности, активного участия в общественной жизни, в деятельности здорового коллектива и является «стихийным», бессознательным.

В советской школе на основе существующих учебных планов и программ осуществляется в широком плане научно-атеистическое воспитание учащихся. Массовые формы научно-атеистической пропаганды в классе, в предметных кружках и научных обществах, на школьных вечерах способствуют воспитанию воинствующих атеистов на основе «стихийного» атеизма. Однако проблема индивидуальной работы с учащимися далеко не разрешена.

Лишь в отдельных случаях мы встречаемся с верующими учащимися. Религиозные чувства возникают не из природы человека, а из сущности и уровня развития общественных отношений и социальных условий. В определенных условиях в психике человека возникают религиозные чувства как фантастическое отображение внешнего мира. Они выражаются в определенных психических процессах и характеризуют уровень состояния мыслей чувств, воли, т. е. характеризуют психологию религиозного человека, с ее специфическими закономерностями.

В условиях социалистическоо государства подорваны социальные корни религий. Однако при социализме имеют

место некоторые объективные условия жизни, порождающие предпосылки для возникновения религиозности: наличие еще существенной грани между городом и деревней, умственным и физическим трудом, наличие принципа распределения общественного достояния по количеству и качеству затраченного труда. В результате — неравное благосостояние в ряде случаев в городе и деревне, неравные культурные и материальные условия жизни, разный уровень жизни трудящихся с высокой и низкой оплатой труда.

Эти неблагоприятные условия стираются с приближением к коммунизму и совсем исчезнут при коммунизме, но при социализме они еще существуют. На возникновение религиозных чувств могут сказывать влияние такие пережитки капитализма, как бюрократизм, стяжательство, черствость и многое другое.

Однако, основными причинами религиозности в наших условиях являются причины субъективные, сугубо индивидуальные. В одних случаях — это влияние религиозных членов семьи, в других—пережитое горе, в-третьих, недостаточное внимание и забота окружающих, в-четвертых, тот или иной материальный расчет.

В религиозных семьях вера в бога прививается в самом раннем детстве. Возрастные и психологические особенности детей могут служить предпосылкой для такого влияния.

Религиозные чувства возникают вместе с восприятием предметов религиозного культа. Достоверность крестика на груди матери, иконы, освещенной светом лампады, церковного пения, вкуса причастия определяет безотчетную убежденность в реальности бога, хотя он невидим и неосязаем.

Известно, что подобные сильные воздействия на нервную систему могут не только сохраняться на всю жизнь, но в какой-то мере определяют отношение человека к окружающему миру.

Впечатления детства самые сильные, и, находясь в семье верующих, под их постоянным воздействием, ребенок в школьном возрасте сохраняет свою веру в бога.

На таких учащихся фронтальные формы работы часто не действуют, они требуют особого внимания учителя, индивидуального подхода к каждому из них, и в кажом случае учителю приходится решать новую, отличную от других задачу.

В процессе изучения опыта учителей по организации индивидуальной работы с верующими учащимися и личного

участия в ней, нам удалось установить некоторые общие условия этой работы.

1. Устранение причин, породивших религиозность — тяжелые условия, личные обиды, жизненные испытания. Устранение влияния религиозных людей.

Дети и подростки в силу своего положения в семье, в школе, в силу своей зависимости от взрослых и недостатка собственного жизненного опыта, подчиняются старшим, верят им, усваивают их взгляды и чувства. При изменении же характера окружающей среды и при наличии коллективного и индивидуального целенаправленного воздействия, дети могут в короткий срок диаметрально изменить свои взгляды. Этому можно привести много примеров.

...Люда С. рано осталась без матери. Отец, малограмотный человек, попал под влияние христианской церкви, превратился в фанатика и ушел от мира, от людей. Вырыл в лесу землянку, забрал Люду из школы (из 4 класса), и посвятил свою жизнь посту и молитве. Люду отпускал только в церковь, где она пела в церковном хоре. Девочка с рвением выполняла все церковные обряды, была измучена постами и жизнью в лесу и в церкви. Наконец, ее забрали у отца, которого лишили родительских прав, и привезли в Тобольскую школу-интернат в 4-й класс. Войдя впервые в школу, Люда истово перекрестилась и трижды низко поклонилась в сторону монастырской церкви, находящейся на территории школы-интерната.

Живя длительное время в землянке, в лесу, бывая только в церкви, Люда не приобрела никаких трудовых и гигиенических навыков. Она не умела убрать постель, причесать волосы. Но зато жарким молитвам, низким поклонам не было конца.

В школе-интернате был в это время крепкий коллектив учащихся и учителей. С Людой все были ласковы, внимательны, терпеливо учили ее заправлять кровать, гладить форму, стирать воротнички и платочки. Учили и помогали ей всем классом, всем коллективом. Иногда не хватало терпения, дело доходило до слез. Результаты всей работы рассыпались впрах, когда Люду навещали старые друзья-монахини, соболезновали ей, жалели, уговаривали вернуться к ним. Но девочка, хотя и медленно, в течение долгих месяцев,

все же входила в коллектив. В ней просыпался интерес и вкус к новой жизни, к знаниям, к коллективу. Изменялись взгляды, возникали новые чувства. И настал такой день, когда она выгнала пришедших к ней монахинь и сказала, чтобы к ней больше не приходили. В 8-м классе Люда была в лекторской группе, в 9-м вступила в комсомол.

2. Включение в коллективную деятельность на основе интересов и склонностей ученика с учетом индивидуальных особенностей.

Самым радостным для каждого подростка является ощущение своей связи с коллективом. Почувствовав себя нужной и важной частицей класса, полезной для других, подросток с удовольствием выполняет поручения, особенно если они соответствуют его склонностям и способностям. Увлеченность коллективной деятельностью отвлекает ученика от религиозной среды, не оставляет времени для посещения церкви или секты, да это его уже не удовлетворяет, кажется пустым и неинтересным занятием по сравнению с тем, что он делает в классе и в школе вместе с товарищами.

Трудность заключается в том, что учащиеся, связанные с сектой или с церковью, бывают замкнуты, сторонятся от коллектива и класс относится к ним настороженно, насмешливо, неприязненно. Задача классного руководителя заключается в том, чтобы тщательно изучить внутренний мир такого ученика, его отношение к людям, способности, любимые занятия и на основе этого точно, безошибочно определить его роль и место в коллективе.

Валя Г., была связана с сектой, но она — девочка отзывчивая. Классный руководитель просит ее помочь ребятам в учебе, она не может отказать. Дали ей это поручение. Она хорошо рисует и пишет стихи—избрали в редколлегию классной газеты, привлекли в художественную студию дворца пионеров. Развили ее интерес к рисованию и стихам, подали мысль коллекционировать художественные открытки — репродукции картин. Увлекли и этим. Вместе с тем вели борьбу с сектой, в которой была Валя. Увлеченная своей новой ролью, рисованием, стихами, Валя охладела, а позднее совсем порвала с сектой, влияние которой с большим трудом удалось устранить.

3. Глубокое знание особенностей, степени, характера и причин возникновения религиозных чувств детей и их родителей.

В детском возрасте основой для религиозности является чувство страха. Дети испытывают страх перед божьим наказанием, которое может проявиться в виде гнева родителей и жизненных неудач, но с возрастом, когда ученик становится зрелее, приобретает знания, понятия, жизненный опыт, когда он становится менее зависимым в семье, чувство страха отступает на второй план, а религиозность все-таки, нередко остается. Основой для нее является уже не страх, а надежда на помощь бога, уверенность, что горячая молитва принесет пользу и выручит из любой беды.

К. Д. Радина, исследуя эмоциональную сферу влияния религии, называет это чувством «защищенности». Случайное совпадение молитвы и последующих событий фиксируется в сознании ребенка и усиливает это чувство.[1]

Педагогическая наука имеет немало исследований, в которых авторы устанавливают характер и степень религиозности учащихся, выделяя ряд групп учащихся по их отношению к религии и атеизму:

а) Активные атеисты — (их немного). Они свободны от суеверий, понимают вред религии и участвуют в антирелигиозной работе класса.

б) Атеисты, непонимающие реакционной сущности религии и равнодушные к проявлению религиозности окружающих.

в) Учащиеся, которые принимают участие вместе с семьей в религиозных обрядах, но без особой убежденности, заявляют, что «все-таки в мире что-то такое есть что влияет на события нашей жизни».

г) Искренне—верующие, которые живут замкнутой религиозной жизнью, имеют чувство страха перед богом и чувство «защищенности».

д) Фанатики — активисты, стремящиеся не только выполнять все обряды, но и привлекать к религии новых людей.

Самыми распространенными причинами религиозности являются низкий уровень общего развития учащегося и его семьи, незнание законов природы и общественной жизни,

[1] К. Д. Радина. Особенности эмоциональных состояний подростков, подверженных религиозному влиянию. Журнал «Советская педагогика, 1965, № 8.

повышенная впечатлительность и стремление к фантазированию, безразличие к последствиям своей религиозности.

Организация индивидуальной работы с верующими учащимися находится в прямой зависимости от характера и степени их религиозности и от причин ее возникновения.

4. Взаимное доверие и уважение, искренность в отношениях, доброжелательность, педагогический такт, мягкость тона воспитателя в беседах о религии и боге.

Это условие необходимо для того, чтобы учащиеся не скрывали свое отношение к религии, своих сомнений, убеждений, не боялись бы высмеивания и административных мер со стороны учителя. Взаимное доверие позволяет глубже выявить в беседах причины и характер религиозности ученика и его семьи, а также установить наиболее эффективные методы педагогического воздействия.

Если воспитатель потерпел поражение в борьбе за ученика, а такой случай был в нашей практике, то искренние и откровенные беседы с ним позволяют выявить и проанализировать наши ошибки в выборе педагогических средств воздействия на ученика, ошибки в изучении различных факторов, обусловивших его религиозность, и в определении его моральных качеств.

Индивидуальная работа с верующими школьниками является одним из главных средств борьбы с религией и суевериями, а в сочетании с массовыми формами антирелигиозной пропаганды составляет важнейшую часть общей системы научно-атеистического воспитания учащихся.

◇

И. В. ПЕРШАЕВА
Ишимский педагогический институт

ПУТИ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

О необходимости воспитания у детей самостоятельности написанно много. Почти все педагоги сходятся в одном: насилие над ребенком, стремление заставить делать его только то, что необходимо взрослому, требование безусловного повиновения, с одной стороны, и постоянное предупреждение всех требований ребенка его желаний, с другой стороны, — убивают в нем волю, уничтожают правильное, свободное, разумное развитие ребенка.

Советская педагогика подходит к решению этого вопроса с точки зрения требований коммунистического общества. «Чем выше сознательность членов общества, тем плотнее и шире развертывается их творческая активность в создании материально-технической базы коммунизма, в развитии коммунистических форм труда и новых отношений между людьми и, следовательно, тем быстрее и успешнее решаются задачи строительства коммунизма»[1].

В школе мы встречаемся с такими фактами, когда регламентация поступков учащихся, мелочная опека их, боязнь «как бы чего не вышло», если ученики будут слишком деятельны, порождают у них апатию, неумение выполнить конкретное задание и, хуже всего, леность мысли.

Совершенно понятно стремление ученых и педагогов — практиков к исследованию вопроса о развитии самостоятельности учащихся.

---

[1] Программа КПСС, Госполитиздат, 1961, стр. 116.

В настоящее время редко встретится школа где не занимались бы вопросами развития самостоятельности учащихся. Но когда сталкиваешься с поведением учащейся молодежи, то приходишь к выводу, что о подлинной самостоятельности еще говорить трудно.

Особенно необходимым представляется нам изучение этого вопроса в условиях школы-интерната. Пребывание детей в школе круглосуточно в течение недели, и в связи с этим особенности организации жизни детей, сплочения ученического коллектива представляют богатую возможность для развития самостоятельности учащихся (система общественных поручений, трудовые обязанности, самоуправление и т. д.). Но, с другой стороны, эти же условия способствуют излишней регламентации поступков и мышления учащихся.

Школа-интернат № 6 — одна из лучших города. В течение последних двух лет педагоги этой школы добивались полной успеваемости, в школе всегда порядок, учащиеся создают впечатление дисциплинированных и воспитанных школьников, их школа — родной дом для них, и они гордятся ею, берегут ее и делают для нее все, что в их силах.

Вся постановка воспитательной работы, на первый взляд, такова что учащиеся приучаются самостоятельно решать важные вопросы жизни школы. Здесь можно было бы рассказать подробно о работе Совета коллектива, об ответственности командиров, о дежурствах, самоуправлении, о создании Ленинского зала и работе его и т. д. За каждый участок работы ответственны детские комиссии. Система поручений и ответственности предполагает развитие самостоятельности учащихся.

Однако, мы столкнулись с фактами, не соответствующими репутации школы. Летом в пионерском лагере в отряде № 1 было большинство ребят из 7 класса этой школы. Отряд был одним из самых худших, неорганизованных. Вожатый рассказывал, что ни одно дело по-настоящему не интересовало пионеров, и они ничего не хотели делать. Беспорядок в зале их не волновал, опоздания в столовую превратились в систему, дежурство организовать было трудно.

Почему? Этот вопрос не давал покоя. Ведь школа, откуда эи ребята, — лучшая! Мы предположили что, подобное поведение учащихся, несоответствующее нашим представлениям о школе в целом, можно объяснить уровнем развития самостоятельности учащихся. Предположение нужно было проверить и найти пути преодоления пассивности учащихся.

Среди известных нам работ по проблемам учебно-воспитательной работы в школе-интернате, почти нет статей, специально посвященных развитию самостоятельности учащихся, хотя во многих из них этот вопрос затрагивается в связи с другими. Наиболее основательно исследована проблема самостоятельности в статье Н. П. Аникеевой «Некоторые пути развития пионерского самоуправления в условиях школы-интерната»[2]. Автор ставит целью найти наилучшие формы пионерского самоуправления, но, естественно, не может обойти вопрос о влиянии этих форм на развитие самостоятельности учащихся. Однако вопрос разрешен односторонне: только в плане отличия самостоятельной деятельности от исполнительской. Л. И. Уманский, М. С. Ефанов, Н. А. Митрофанова, А. И. Высоцкий — в статье «О развитии организаторских способностей у детей в условиях школы-интерната»[3] затрагивают вопрс о самостоятельности тоже только в связи с наблюдениями за выполнением детьми общественных поручений. Можно назвать еще ряд статей (К. А. Москаленко, П. Е. Минаев, В. И. Большакова, А. Кондратенков и др., в которых вопрос о развитии самостоятельности рассматривается попутно с выяснением других вопросов.

Однако исследовать проблему самостоятельности, как нам представляется, необходимо значительно шире. Нужно выяснить:

Во-первых, как проявляется самостоятельность в суждениях учащихся, в оценке явлений окружающей жизни, поступков товарищей и своих. В связи с этим — как ребята понимают самостоятельность.

Во-вторых, как проявляется самостоятельность в практических делах школьников.

В третьих, какими путями, при каких условиях осуществляется воспитание их самостоятельности в условиях регламентации жизни в интернате.

Осенью 1966 года мы начали работу в 8 классе школы-интерната № 6 с наблюдения за поведением и деятель-

---

2 Аникеева. Н. П. «Некоторые пути развития пионерского самоуправления в условиях школы-интерната», Очерки практической педагогики, Новосибирск, 1964.

3 Л. И. Уманский, М. С. Ефанов, Н. А. Митрофанова, А. И. Высоцкий». «О развитии организаторских способностей у детей в условиях школы-интерната», Вопросы воспитания детей в школах-интернатах, Тамбов, 1961.

ностью класса. Целью наблюдения было выяснить, насколько правильны наши впечатления об уровне самостоятельности учеников, полученные в лагере. Как поступают ребята в школе? Как влияет на их поведение система самоуправления в школе?

Вначале наши прежние выводы подтверждались. Класс мало организован. На одном из первых заседаний Совета коллектива выяснилось, что учащиеся плохо готовятся к урокам, в результате по текущим отметкам 18 неуспевающих, из них один по 7 предметам, несколько человек по 2—3—4; дисциплина на уроках низкая, пол в спальне и классной комнате моют нерегулярно и плохо.

Однако наблюдения за поведением ребят для выяснения причины было недостаточно. Мы беседовали с воспитателем, учителями, учащимися.

«Это интересный класс, — сказал директор школы В. Н. Зайцев, — ребята в основном хорошие, но нам с ними трудно. Воспитатель в этом классе работает первый год».

Ученица Н., командир пионерского отряда, в беседе с нами сказала, что в классе все какие-то неактивные, недружные. Очень трудно поднять их на хорошее дело. Только в художественной самодеятельности еще любят участвовать. На вопрос, почему же так, ответить как следует не могла. Только сказала, что в прошлом году так поступать привыкли.

Воспитатель, Георгий Евгеньевич Чечуго, сказал, что классом он руководит первый год. Класс трудный. В прошлом году у них была воспитательницей очень чуткий, добрый человек, но лишенный таких качеств, как педагогическая требовательность, последовательность. Основными методами работы были уговоры и стремление сделать все самой за ребят. Она уговаривала заправить кровати, а если ребята не подчинялись, делала это сама. Учащиеся разучились обслуживать сами себя, разучились думать сами за себя, определять в положительном направлении свои поступки.

Наши наблюдения и беседы пролили свет на причины поведения этих ребят в лагере.

Однако, большинство педагогов в интернате (В. Н. Зайцев, М. И. Черкасова, В. Н. Морев, Г. Е. Чечуго и др.) оценивали этих учащихся с позиций педагогического оптимизма.

Нужно было найти пути сплочения коллектива и стимулирования положительных поступков учащихся.

Из бесед с директором и завучем школы выяснилось, что руководство 8 классом поручено Чекуго Г. Е. неслучайно. Руководя классом, он стремится к воспитанию у ребят самостоятельности, ответственности, инициативы. Знакомимся с планом воспитательной работы. Основная задача в плане на 1-ое полугодие формулируется так: «Привить навыки самостоятельности в учебных и общественных делах». В первой четверти осуществление поставленной задачи идет в направлении отличной организации самостоятельности в учебных и общественных делах». В первой четверти осуществление поставленной задачи идет в направлении отличной организации самообслуживания. Четкая система постоянных и временных поручений: санитары, командиры, дежурные. Определен строгий круг обязанностей. И главное, стимулирование: «Вы самые взрослые в школе». Неужели вы не можете без нянек? Решайте и делайте самостоятельно. Успех дела, как нам представляется, определило практическое осуществление этой установки: возложение ответственности на самых ребят и контроль за исполнением со стороны коллектива.

Сначала приходилось дежурным напоминать об их обязанностях, но напоминание осуществлялось в основном через актив. Примерно, к концу III четверти учащиеся сами следили за качеством дежурства.

Георгий Евгеньевич как-то заинтересовал учащихся проведением вечера «Ишим за 50 лет Советской власти».—«А как бы вы хотели провести вечер, чтобы интересно было?» Правда, ребята еще самостоятельно не могли предложить что-либо оригинальное. Тогда воспитателем вместе с активом был выработан план проведения и подготовки вечера. Было решено, что материал для вечера будут подбирать сами учащиеся. Одним было поручено познакомиться с архивными документами, другим узнать в исполкоме городского Совета о плане строительства, о сооружении новых зданий и предприятий. Третьим — подобрать иллюстрации: сделать фотографии, рисунки, четвертым — познакомиться со старожилами и участниками революций и пригласить их.

Ребята с увлечением взялись за дело. Они сами готовили свой вечер. Безусловно, воспитателю приходилось часами просиживать, обрабатывая с ребятами материал, продумывая композицию вечера, репетируя исполнение. Это одно из первых серьезных дел, в котором ребята участвовали сами.

Однако подготовка и проведение вечера показали, что

восьмиклассники в основном способны на исполнительскую деятельность, что надо долго и кропотливо развивать у них умение самостоятельно не только что-нибудь выполнить, но и планировать, рассуждать, самостоятельно принимать решения.

Чтобы выяснить, насколько самостоятельно учащиеся поступают, как они понимают самостоятельность, мы провели анкету.

Учащимся были предложены вопросы: 1. Что тебе нравится: а) в режиме дня школы; б) в организации самообслуживания и трудовых поручениях, которые приходится выполнять; в) во взаимоотношениях между одноклассниками. 2. Какие дела в школе ты выполнял или выполняешь с удовольствием, почему? 3. Какие дела выполняешь неохотно, почему? 4. Что смог бы ты предложить или сделать, чтобы твоя жизнь была интересной? 5. Каких людей можно назвать самостоятельными? В каких поступках твоих и окружающих проявляется самостоятельность?

Чтобы получить более объективные данные, учащимся было объяснено, зачем необходимы их ответы и какое значение может иметь искренность ответов для улучшения жизни в классе. Ответы оказались очень интересными, и несмотря на неуклюжесть некоторых рассуждений, неумение отдельных ребят грамотно выразить мысли,— мы получили весьма важный материал.

Опрошен был 21 школьник. Все 21— признали необходимым самообслуживание, разумность режима и необходимость выполнения трудовых поручений, 16 из них объяснили, почему им нравится такая система самообслуживания, указывая, в основном, на то, что в жизни, в будущем, им придется делать все самим, не надеясь ни на кого, и что сейчас их готовят к самостоятельной жизни.

Объясняя необходимость самообслуживания, дежурства, труда и указывая на положительные стороны этих явлений, большинство учащихся считает важным, что бы дежурные, санитары сами, без напоминания выполняли свои обязанности. Однако, в анкетах шести учащихся отмечалось, что некоторые трудовые поручения, особенно те, в которых участвует сразу весь класс, ребята выполняют только после напоминания воспитателя. Вот что пишут ребята: «Плохо, что иногда дежурные моют в классе не сразу после уроков, а перед самоподготовкой, когда скажет воспитатель».

Подобные ответы свидетельствуют о достаточно глубоком

понимании самостоятельности в деятельности, о критическом отношении к себе и поступкам товарищей.

Однако мыслей о том, как изменить подобное отношение товарищей к делу, в анкетах нет. Понятно, что в этом направлении надо работать воспитателю; показывать коллективу пути преодоления подобных недостатков.

Критическая оценка 8-классниками взаимоотношений между одноклассниками свидетельствует также о некотором умении их самостоятельно разобраться в отдельных вопросах жизни. Все учащиеся в ответе на пункт в) 1-го вопроса указали на отсутствие крепкого, сплоченного коллектива и на факты, в которых проявляется неуважение друг к другу (наличие прозвищ, грубого обращения к товарищам, в особенности мальчиков и девочкам, зазнайство некоторых ребят). Способность самостоятельно обнаружить эти явления нам представляется весьма положительным фактом, так как, по свидетельству воспитателя, учащиеся не только не осуждали их в начале года, но просто не замечали считали само собой разумеющимися. Ответы восьмиклассников подтвердили, что с большей инициативой и самостоятельностью выполняются те поручения, которые учащиеся берут по своему желанию.

Ученица С. пишет, что она с удовольствием выполняет обязанности санитара, а другие учащиеся в ответах приводят ее в пример как самостоятельную девочку, так как она всегда «делает все без напоминания и с нас требует». Не просто добросовестно, а с огромным желанием, с огоньком, фантазией шефствует над отрядом 4 класса ученица Ж. Об этом она пишет в анкете. А воспитатель, характеризуя девочку, отмечает ее любовь к младшим ребятам и исключительную инициативность в работе с ними. Об этом же свидетельствуют и высказывания товарищей о ней.

Инициатива и самостоятельность снижаются, когда ученику поручают работу, которая ему не нравится. Ученик П. пишет: «Не люблю быть хозяйственником. Меня назначили, а я не хотел. В прошлом году я был в редколлегии — мне нравилось это поручение». Подобные высказывания мы обнаружили еще в четырех анкетах.

Предлагая учащимся вопрос, что бы они могли предложить или сделать для улучшения духовной и интеллектуальной жизни в интернате, мы надеялись увидеть, насколько самостоятельна в этом отношении мысль восьмиклассников, в чем способны они проявить инициативу, видят ли они вооб-

ще необходимость в таком улучшении. Ребята хотели бы предложить: 1. Чаще устраивать спортивные встречи — 7 чел. 2. Больше организовать кружков художественной самодеятельности 5 чел. 3. Организовывать походы в лес — 1 чел. 4. Участвовать в кружке по развитию речи — 1 чел. 5. Принимать участие в проведении праздников — 2 чел. 6. Улучшить работу библиотеки — 4 чел. 7. «Хочу, чтобы больше было курортов и домов отдыха» — 1 чел.

Как видно, почти все учащиеся конкретно представляют, по какому пути может пойти изменение их привычной жизни, но далеко не все видят себя инициаторами этого изменения. Только те учащиеся, которые пишут о кружках художественной самодеятельности и проведении праздников, мыслят себя активными участниками, а иногда даже организаторами: «хотела бы организовать кружок танцев с подшефными пионерами», «хотел бы участвовать в нескольких кружках художественной самодеятельности». Ученик А. пишет о том, что мог бы организовать встречи по баскетболу. Но таких ребят — 8 человек из 21. Остальные только думают об улучшении, но в ответ сквозит настроение: кто бы все это для нас сделал».

Для большинства ребят само понятие самостоятельность — неясно. И хотя некоторые пытаются объяснить, что это значит, но слишком сужают данное понятие.

9 человек из 21 вообще не отвечают на пятый вопрос. 6 человек отождествили самостоятельность с такими качествами, как чуткость, отзывчивость, 1 — посчитал самостоятельными людьми тех, кто без списывания готовит уроки, и для 5 человек — самостоятельность — значит — исполнительность, хотя в числе их трое отмечают такую исполнительность, когда обязанности выполняют по своему почину, без напоминания и для коллектива.

Так, ученик Ш. считает самостоятельной соученицу Б. потому, что «она делает все без напоминания, делает, чтоб класс был лучше». Но инициатива, активность, умение думать и поступать по-своему, а «не как все», умение принимать правильное решение в том или ином случае — все это не учитывалось. Восьмиклассники об этом не знают.

Мы сочли необходимым провести с учащимися опытную работу с таким расчетом, чтоб расширить их представление о самостоятельности и способствовать развитию этого качества. Была продумана система мероприятий, способствую-

щих развитию самостоятельности школьников в практических делах.

Прежде всего, многое из того, что намечено было в плане воспитательной работы, классный руководитель стал, по нашему совету, проводить с прицелом на развитие этого качества. Средством для развития самостоятельности учащихся стали, например, еженедельные политинформации. Командир класса назначает на каждую неделю политинформаторов. 4 человека готовят материал по таким разделам: 1. У нас в стране. 2. За рубежом. 3. Спорт. 4. Культурная жизнь

Конечно, принципиально нового в таком проведении политинформаций нет. Но если учесть, что не каждый классный руководитель или воспитатель последовательно использует эту форму проведения политинформаций, то станет понятной важность ее для развития самостоятельности.

Мы попытались выяснить, как ребята готовятся к сообщениям. Ученик Е. говорит, что, получив задание провести политинформацию по второму разделу, он сначала продумал, что можно почитать. Четыре раза за неделю ходил в библиотеку и читал «Комсомольскую правду», выписал, что нужно для сообщения, дома в воскресенье читал «Тюменскую правду» и специально слушал утром в воскресенье и понедельник последние известия. Потом представил, какие может задать воспитатель вопросы «на соображение» и подумал, как на них ответить. Е.—хороший ученик, в нем уже развито стремление больше знать, и неудивительно, что он так добросовестно работал над заданием. Серьезная подготовка, а главное, размышления над причинами событий и попытка объяснить их (мы присутствовали на этой политинформации) свидетельствуют о развивающемся свойстве самостоятельности в процессе выполнения поручений у этого мальчика.

Второй, ученик П., готовил раздел «Спорт» Мальчик неорганизованный, недисциплинированный и неуспевающий. Он при подготовке прочитал о спортивных событиях только в двух последних номерах «Комсомольской правды», но рассказал о событиях с большой заинтересованностью и увлечением. По совету воспитателя, ему поручили постоянно просматривать сообщения о спортивных новостях «Комсомольской правды» (это стимул для развития у него любознательности и интереса к самостоятельному чтению).

На первых порах воспитателю приходилось очень тщательно консультировать политинформаторов: что почитать,

что выбрать, когда послушать. Но постепенно он все чаще и чаще говорил: «Сам подумай», «а как ты считаешь, что лучше?»— и ребятам приходилось думать и делать.

В процессе проведения политинформаций Георгий Евгеньевич после выступлений каждого ставил вопросы, связанные с выделением и объяснением причины того или иного события, и постепенно выступающие уже не просто излагали факт, а стремились объяснить его. Поэтому не случайно на последней политинформации мы уже услышали основательный анализ событий.

Правда, были случаи срыва сообщений отдельными ребятами. В этом случае нужно было создать общественное мнение. Так, 15 декабря не приготовил сообщение ученик Г. На экстренном комсомольском собрании товарищи обсудили его поступок, расценили его как нежелание сделать что-то для коллектива и серьезно предупредили.

Подготовка к политинформации одно из поручений, развивающих самостоятельность ребят. С ориентировкой на развитие самостоятельности был организован общественно полезный труд в интернате, в зоне пионерского действия, концерт художественной самодеятельности на общешкольном смотре «Голубой огонек».

В развитии самостоятельности воспитатель опирался на комсомольскую организацию класса. В классе 23 комсомольца, секретарь комсомольской организации — энергичная, деятельная девочка.

Как мы уже отмечали, очень важными показателями развития самостоятельности учащихся являются умение самим видеть, где необходимо их участие, планировать свою деятельность самостоятельно, умение правильно оценивать свои поступки и поступки товарищей и всех окружающих людей.

На выработку этих качеств и направлена работа с комсомольцами. Для примера можно проанализировать одно из первых комсомольских собраний в классе. На повестке три вопроса: 1. Отчет об успеваемости комсомольца П. 2. Подготовка к новогоднему празднику. 3. Выпуск комсомольского прожектора.

Не праздничное, рассчитанное на эффект, а обычное, деловое комсомольское собрание. «Надо решить всем вместе, что будем делать» — такова мысль этого собрания.

Об ученике П. речь шла много раз. Ему назначали сроки для исправления—и вот он держит отчет о выполнении предыдущего наказа. Комсомольцы совершенно справедливо и

искренне определяют его отношение к учению. Каждый судит вполне обоснованно и убежденно. Вносят предложения. Высказывается даже мнение просить об исключении из школы (сколько раз можно верить!). Пришлось вмешаться воспитателю: все-таки П. лучше стал учиться, надо ему еще раз поверить.

По второму вопросу ребята критикуют свое безразличие к общешкольному увлечению новогодними костюмами, обсуждают, что же им нужно сделать, чтоб елка прошла интересно. Выступления немногословны, иной раз корявы и далеко не зрелы, но это путь к развитию самостоятельности в решении важных жизненных вопросов.

По третьему, как и по второму вопросу, приняты также коллективные решения.

Собрание, описанное нами, конечно, далеко от совершенства. Но в том-то и дело, что на нем восьмиклассники учились выступать и решать свои вопросы не по шпаргалкам, а по-настоящему. Пока еще незрело по форме, не до конца правильно по содержанию, но самостоятельно. Их учили высказывать свои мысли, не стесняясь и не оглядываясь.

После развития навыков самостоятельности на практике мы решили заставить учащихся обобщить свой опыт, углубить и оформить в их сознании понятие самостоятельности.

С целью дать более полное понятие самостоятельности нами в классе была проведена беседа. В качестве материала для беседы были использованы заметки Н. Долининой «Одно мужество или два?»[4]

В трех заметках идет речь о поведении учащихся, оказавшихся в такой ситуации, когда нужно принимать самостоятельные решения. Как поступил каждый из них? Почему? Каковы мотивы поступков юношей? Как оценивают эти поступки наши восьмиклассники? Попадали ли они в подобные ситуации?

Мы не считаем особенно нужным да и возможным в размерах данной статьи подробно приводит разговор с учащимися по этим заметкам. Для нас разговор был необходимым и важным потому, что была сделана удачная попытка подвести ребят к пониманию самостоятельности как свойства личности, выражающемся и в поступках своих, и в оценке поведения окружающих, и в том, чтобы уметь отстоять свои

[4] Н. Долинина, «Одно мужество или два», журнал «Юность», 1960, № 8.

убеждения, не поддаваться влиянию других тогда, когда оно не поддаться влиянию других тогда, когда оно вредно, суметь противостоять другим, если эти «другие» ошибаются.

С этой же целью было проведено обсуждение статьи того же автора «Никакого подвига он не совершил».[5]

В процессе обсуждения мы подвели ребят к связи между самостоятельностью, принципиальностью и борьбой (активной борьбой, а не закоулочными возмущениями) с равнодушием и подлостью. Жизнь каждого должна приносить что-то хорошее окружающим. Каждый стремится сделать что-то нужное, хорошее для других, не ожидая, когда его подтолкнут к этому старшие. И отсюда — откровенный разговор о стиле жизни в классном коллективе.

Безусловно, работа, которую мы проводили в интернате — это еще только первые шаги развития самостоятельности учащихся.

Выводы

1. Мы убедились в том, что нарушение порядка, недисциплинированность учащихся, их апатичность и безволие проистекает от отсутствия правильной работы по развитию самостоятельности учащихся.

2. Можно говорить об эффективности некоторых методов и приемов развития самостоятельности учащихся. Оказание доверия учащимся, повышение их ответственности за выполнение порученного дела, за поведение свое и товарищей — это часть из условий, в которых распространенные формы воспитательной работы способствуют развитию самостоятельности учащихся.

3. Считаем необходимым не только в практических делах повышать самостоятельность учащихся, но проводить специальную работу по формированию у учащихся этого понятия. (Проведение бесед, диспутов, обсуждение печатных материалов на эту тему).

4. Нужно продумать распорядок школьной жизни так, чтобы устранить излишнюю регламентацию, убивающую самостоятельность школьников; чаще позволять распределять время (в особенности свободное) по своему усмотрению.

---

[5] Н. Долинина, «Никакого подвига он не совершил», журнал «Юность», 1966, № 9.

С. А. ЛИЦЕРОВА.
Тобольский педагогический институт

МЕТОДИКА И ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ВЕЧЕРНИХ И ДНЕВНЫХ ШКОЛ

Одним из самых распространенных и самых необходимых в повседневной жизни каждого человека нашей страны видов искусства является искусство слова, литература. «Книга — мой наставник и путеводитель»; «книга словно вторая мать, не любить ее может только самый зачерствелый человек», — так говорят о книге учащиеся вечерней школы № 17 г. Свердловска.

«Не представляю, как можно вообще жить без книги!». «Книга — неотъемлемая часть моей жизни». «Как без книги жить, я не знаю. Книга — наш друг и советчик. В ней мы находим ответы на свои вопросы, которые нас так часто тревожат. Книга раскрывает для нас целый мир, ранее неизвестный. Я считаю, что без книги жить нельзя». Так пишут о книге и своем отношении к ней учащиеся тобольских школ (Тюменская область). Такое отношение к книге типично, оно характерно для подавляющего большинства нашей молодежи.

Однако любить книгу и даже много читать еще не значит быть хорошим читателем. Читать—это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое, вот в чем главное дело», — говорил К. Д. Ушинский.[1] Чтобы правильно пони-

[1] К. Д. Ушинский. Избранные произведения. М.—Л., 1946, вып. 2, стр. 29.

мать читаемое, нужно уметь читать, т. е. нужно быть подготовленным читателем, владеющим культурой чтения.

Что это значит?

Культура чтения — очень широкое понятие. Коротко определить его можно так: культура чтения — это совокупность интереса и любви к книге, литературных знаний, специальных знаний о книге и способах работы с ней; умений, навыков и привычек, помогающих читать книгу с максимальной пользой, позволяющих читателю успешно пользоваться литературными знаниями в повседневной жизни. Культура чтения — основа самообразования и, в значительной степени, духовного роста человека; в современных условиях это основа его творческого труда. Труд, досуг, быт, взаимоотношения людей — все эти стороны жизни очень тесно связаны с отношением к книге, с умением работать над ней. С развитием культуры чтения очень тесно связано повышение не только практического значения, но мировоззренчески — воспитательного влияния литературы на читателя. Чтение только на определенном уровне становится подлинным соприкосновением и искусством и перестает быть простым развлечением.

Поэтому очень важно установить уровень читательской культуры учащихся, выяснить, в каких вопросах выработки культуры чтения дело обстоит благополучно, а в каких есть существенные недостатки. Это и стало целью нашего исследования.

Исследовать вопрос об уровне чтения учащихся было тем более важно, что имеющиеся немногочисленные работы по данному вопросу затрагивают лишь отдельные стороны культуры чтения учащихся.[2] В своем исследовании мы ставим задачей установить, как много читают учащиеся, что они читают, какой литературе отдают предпочтение и почему, как они читают. Не претендуя на исчерпывающее освещение вопроса, мы все же стремились дать разностороннюю

[2] Е. П. Крупник. Психологический анализ читательского опыта учащихся вечерней (сменной) школы. В сб. «Психология активизации обучения в вечерней средней школе». Изд-во АПН РСФСР, М., 1963; А. И. Липкина, Е. В. Квятковский. Читательские интересы учащихся и роль эмоционального восприятия художественных произведений. В сб. «Учить и воспитывать молодежь на уроках литературы». Изд-во АПН РСФСР, М., 1962; Н. К. Малютина. О языковой культуре школьников. «Русский язык в школе», 1965, № 5; Н. К. Малютина. Чтобы рос интерес к книге. «Вечерняя средняя школа». 1965, № 4.

характеристику читательской культуры учащихся вечерних и дневных школ.

Расскажем о методике, которая применялась нами при изучении настоящего вопроса.

Значительный материал дал метод анкетирования (анкетированию подверглись 734 ученика и выпускника вечерних и дневных школ). Вначале исследовался вопрос лишь о читательской культуре учащихся вечерних школ. Но в дальнейшем возникла необходимость сравнить уровень читательской культуры учащихся вечерних и дневных школ. С тем, чтобы правильно определить истинные причины тех или иных явлений исследуемого вопроса, нужно было выявить, являются ли данные о культуре чтения, полученные нами по вечерним школам, характерными только для этого типа школы, либо они характерны и для дневных школ.

В нашем исследовании мы обращались к 8-ым классам. Нам нужно было изучить, с какой читательской культурой приходят учащиеся в старшие классы школы и, далее, проследить, есть ли сдвиги в смысле выработки культуры чтения от 8-го к 10-му классу, т. е. за время изучения учащимися систематического курса основ истории литературы. Следовательно, интересовали нас больше всего выпускные (10-ые или 11-ые) классы: нам хотелось изучить и показать, с чем, в смысле культуры чтения, выходят наши учащиеся из школы. Анкета проводилась в разные годы (с 1962 по 1965) в следующих школах: вечерних школах № 24 и № 17 г. Свердловска, вечерней школы № 1 г. Тобольска; в дневных школах № 1 и № 3 г. Тобольска.

В 1965 года та же анкета была проведена среди абитуриентов, поступающих в Тобольский и Свердловский пединституты (на филологический и физико-математический факультеты). Цель проведения анкеты среди абитуриентов заключалась в следующем: поступают в институт выпускники не одной—двух школ, а многих, причем, приходят из разных типов школ: дневных, вечерних, из техникумов и училищ. Поэтому их читательская культура должна представлять собой вполне типичное явление, где меньше случайного, вызванного, например, достоинствами или недостатками в работе лишь данной школе. Кроме того, нам хотелось выяснить, есть ли изменения в читательской культуре выпускников школ за два последних года, насколько влияет дальнейшая перестройка преподавания литературы на повышение уровня читательской культуры учащихся.

Анкета включила следующие вопросы:

1. Любите ли Вы читать художественную литературу? Много ли читаете (сколько прочитано книг за последний месяц? год?).

2. Какие книги Вам больше нравятся? (о чем? о каком времени?). Ваш любимый писатель, поэт.

3. Как Вы подбираете книги для чтения? Руководствуетесь ли каким планом?

4. Знаете ли, как подобрать литературу по интересующему вопросу? Как?

5. Что Вам особенно запоминается при чтении художественного произведения? Пропускаете ли при чтении какие-либо части книги? Если да, то какие?

6. Любите ли перечитывать ранее прочитанные книги? Какие?

7. Любите ли заучивать наизусть? Много ли знаете наизусть произведений и отрывков из произведений? Заучиваете ли наизусть при самостоятельном чтении?

8. Ведете ли читательский дневник или какие-либо другие записи о прочитанном?

9. Какие Вы знаете словари и справочники? Какими из них пользуетесь?

10. Часто ли пользуетесь библиотекой? Любите ли заниматься в читальном зале? Что Вы знаете о работе библиотеки?

11. Есть ли у Вас домашняя библиотека? Какие книги Вы приобретаете для своей личной библиотеки?

Вопросы анкеты составлены так, что они позволили сочетать количественный анализ полученных данных с их качественным анализом. Так, мы устанавливаем, например, не только то, многие ли из учащихся пропускают при чтении различные части художественных произведений, но и какие именно, почему они пропускают; не только то, как много учащихся, которые любят (или не любят) перечитывать ранее прочитанные книги, но и какие книги перечитывают, почему делают это и т. д.

Как следует из сказанного, анкета проводилась так, чтобы можно было использовать сравнительный анализ. Так, мы сравниваем уровень культуры чтения учащихся дневных и вечерних школ, выпускников разных школ, выпускников 8-ых классов и (10-ых) классов.

Данные, полученные при помощи анкеты, дополнялись и уточнялись данными, полученными при помощи других ме-

тодов и приемов исследования(либо, наоборот, уточняли и систематизировали уже имевшиеся у нас данные).

Например, при помощи анкет мы установили, что учащиеся вечерних и дневных школ больше всего любят читать книги о нашей советской действительности, о своем современнике, о наших днях. Правильность их высказываний подтверждали наши наблюдения, а также высказывания учащихся при обмене мнениями о читаемой литературе, интересах; подтверждалось это и выборочным знакомством с читательскими формулярами отдельных учащихся в библиотеках. Однако отчеты учителей—экзаменаторов, председателей приемных экзаменационных комиссий (данные по Свердловскому пединституту с 1960 по 1964 год) давали совершенно другой вывод по этому вопросу, а именно, что учащиеся мало знают произведений советской литературы, что из нее только и знают программные произведения, что двух слов не могут сказать о том, что они читают самостоятельно, что они не знают новинок советской литературы. Об этом же часто говорится в печати. Назовем наиболее показательную в этом отношении статью А. Гукасовой «Ищите свой корень и свой глагол...».[3]

Возник вопрос: в чем дело? Почему такие противоречивые данные по одному и тому же вопросу? Установить истину помогло исследование разных сторон культуры чтения учащихся. Выяснилось, что они, действительно, читают произведения советской литературы, даже много читают, но на низком уровне: чтение идет бессистемно, не запоминается автор, а иногда и название книги, нет проработки прочитанного, его осмысления. Прочитанное быстро забывается, о нем у учащихся нет отчетливого мнения. Ясно, что при таком положении они ничего не могут оказать о самостоятельно прочитанном. Складывается впечатление, что они ничего не читают, ничего не знают.

Такой корректировки данных, полученных при помощи одних методов, данными, полученными при помощи других методов, требовали и другие вопросы.

Большой материал по исследуемому вопросу дали наблюдения, накопленные автором данной работы за 10 лет учительства в вечерней школе: постоянное общение с учителями и учащимися, посещение уроков преподавателей литературы различных школ, участие в семинарах, конферен-

[3] «Учительская газета», 1963, 5 января.

циях; руководство в течение ряда лет методическим объединением словесников вечерней школы № 24 г. Свердловска.

Также большой материал дали наблюдения, почерпнутые на приемных экзаменах по литературе в Свердловском пединституте (наблюдения проводились в 1963 и 1964 годах); беседы с учителями, учащимися, руководителями школ, членами приемной комиссии пединститута (Свердловского), работниками школьных и городских библиотек; изучение школьной документации и годовых отчетов Свердловского пединститута за 5 лет (1960—1964), а именно — разделов о литературной подготовке абитурентов, а также отчетов экзаменаторов и председателей приемных комиссий по русскому языку и литературе (за 1963—1964 годы).

Исследование вопроса позволило сделать следующие выводы (в данной работе приводятся лишь основные выводы).

Различия в знаниях, умениях и навыках по литературе у учащихся дневных и вечерних школ больше количественные, нежели качественные. Так, знание фактического материала, дат, текстов художественных произведений у учащихся дневных школ несколько лучше, чем у учащихся вечерних школ.

В связи с тем, что в последние годы контингенты старших классов вечерних и дневных школ в возрастном отношении становятся почти одинаковыми, принципиальных различий в литературной подготовке выпускников тех и других школ, вызываемых различиями в возрасте и жизненном опыте учащихся, становится все меньше.

Есть определенные различия в условиях, объеме и круге чтения. Чтение учащихся, вечерних школ весьма неравномерно: больше всего читают они летом, в месяцы, свободные от занятий в школе. Есть небольшая группа учащихся (приблизительно 10-ая часть), которые много читают в течение всего года (4—5 и более книг в месяц).[4]

Но у значительной части учащихся в учебное время происходит резкое изменение объема чтения. Около 40 проц. из них прочитывают 2—3 книги в месяц, 50 проц. — одну и меньше. Наряду с различными причинами такого явления (трудность сочетания учебы с работой для вновь поступивших в вечернюю школу; большой перерыв в учебе у некоторых; различные неблагоприятные обстоятельства, напри-

[4] Здесь и дальше — считая и программные произведения, изучаемые в школе.

мер, квартирные, командировочные, семейные и т. п.), немаловажное значение имеет неумение распределять свое время, недостаточно выработанный навык систематической работы над книгой, недостаточно активный интерес к чтению. Есть и такие учащиеся, которые читают мало книг в продолжение всего года, в том числе и во время каникул. Это читатели, у которых мало развит интерес к чтению, чтение произведений художественной литературы не стало насущной потребностью, оно очень случайно; культура чтения таких читателей особенно низка. Такие читатели есть и среди учащихся дневных школ. Но вообще чтение учащихся дневных школ более равномерно, читают они значительно больше книг, чем учащиеся вечерних школ.

Круг чтения учащихся — старшеклассников достаточно широк и разнообразен. Они читают советских писателей, писателей-классиков, писателей зарубежных; увлекают их и фантастика и приключения. Если проанализировать причины читательских симпатий и склонностей наших учащихся к произведениям на ту или иную тему, того или иного жанра, вида изложения, то можно установить в ряде случаев прямую зависимость ограниченности в читательских интересах и симпатиях учащихся от уровня их читательской культуры.

Несколько примеров. Больше всего они любят читать произведения о нашей советской действительности. Интерес молодежи к книгам о советской действительности естественен и понятен: в них отражается жизнь, события, волнующие вопросы, близкие и понятные читателю. Но значительно меньше обращаются учащиеся за ответом на волнующие вопросы современной жизни к произведениям русской литературы прошлого: классическая литература труднее для них, сложнее. Чтобы понять и прочувствовать то, чем жили герои литературы прошлого, надо постоянно ассоциировать, приводить в активное состояние многие знания и представления — из истории, литературы, других видов искусства; ответ здесь менее лежит на поверхности, получить его можно чаще всего не прямо, а опосредованным путем; часто его нужно добыть. Для этого не нужна определенная система в работе над книгой, нужна достаточно высокая культура чтения. Но хотя в старших классах школы большая часть времени отводится на изучение русской классической литературы прошлого, это изучение не стало для многих учащихся тем «мостиком», по которому они должны перейти от изучаемых в школе произведений к самостоятельному чте-

нию других произведений русской классической литературы прошлого.

В отношении к советской литературе и русской литературе прошлого нет различий между учащимися вечерних и дневных школ. Что касается других тематических интересов, то тут есть некоторые различия. Так, учащиеся дневных школ больше учащихся вечерних школ читают произведения научной фантастики, приключенческие. В читательских интересах учащихся вечерних школ больший удельный вес, чем в интересах учащихся дневных школ, занимает зарубежная литература.

Что же касается жанровых склонностей и симпатий, то преимущественное предпочтение отдают и те и другие учащиеся сюжетным прозаическим произведениям. Хотя в последние годы сильно повысился интерес учащихся к поэзии и многие увлекаются ей, все же поэзия пользуется значительно меньшим спросом у учащихся, чем проза, особенно у учащихся вечерних школ. Объясняется этот факт, очевидно, следующим: в основе безразличия учащихся к поэзии лежат некотрые черты, характерные и для чтения сюжетных произведений. При чтении художественной книги больше всего воспринимается и захватывает сюжет, герои произведения. Но очень смутны детали, эпизоды, почти не осознается художественная сторона произведения. Многие учащиеся привыкли читать поверхностно, у многих нет «глубинного» чтения: они читают строчки и в основном понимают текст, а при чтении стихов очень важно и умение замечать и понимать то, что находится «по-за строчками», т. е. чувствовать подтекст. Поэтическая речь, изобилующая тропами и требующая хорошего понимания их, т. е. известной литературной грамоты, у многих учащихся вызывает затруднения, т. к. у них, как правило, слаба литературно-теоретическая подготовка.

Совершенно не пользуются спросом у учащихся как вечерних, так и дневных школ произведения драматургии: они с удовольствием смотрят спектакли в театр, экранизацию произведений драматургии в кино и по телевидению, в большинство случаев с удовольствием изучают произведения драматургии в школе, но по своему почину не читают их, за исключением единиц учащихся.

Самые доходчивые для учащихся способы изложения и наиболее интересные для них — это повествование и диалог (в эпическом произведении; в драматическом же произве-

дении у некоторых учащихся диалогический способ изложения вызывает затруднения, он особенно требует хорошего понимания языка условности в литературе) Менее воспринимаются и осознаются, менее вызывают интерес описания, рассуждения. Третья часть из всех обследованных нами учащихся при чтении пропускает различные части книги (исторические экскурсы писателя, его лирические отступления, изображение военных событий, в некоторых случаях — монологи и диалоги героев). Самое большое место среди пропускаемого занимают описания (например: «При чтении кое-что пропускаю, конечно. Но это обычно нудные описания какого-нибудь дождя или тумана». «Иногда, если попадет описание природы, я пропускаю. Это потому, что на фоне интересных событий природа не интересует, спешишь узнать результат». «Стараюсь не пропускать ничего, но иногда не выдерживаю, когда даются какие-нибудь описания улицы, дома, моря величиной с целую главу, например, у Гюго, В. Скотта, Диккенса» и т. п.).

Посмотрим далее, как читают учащиеся; как воспринимают и понимают они произведения литературы, изучаемые в школе и читаемые самостоятельно, насколько в процессе преподавания литературы формируются у них умения, навыки и привычки эффективной работы над книгой.

Говоря о восприятии и понимании учащимися читаемых книг, нужно отметить, что они в основном верно понимают идейное значение, прежде всего произведений, изучаемых в школе, а также и произведений, читаемых самостоятельно. Но наряду с этим нужно отметить, что они допускают существенные ошибки в понимании идейно-художественного содержания произведений.

Так, учащиеся старших классов и выпускники школ слабо разбираются в хронологии событий (вплоть до 1917 года «Россия — самодержавно-крепостническая страна», «Поэма «Кому на Руси жить хорошо» отражает эпоху декабризма» и т. п.). Некоторые учащиеся плохо знают и различают социальные слои населения дореволюционной России (мещане, купцы, дворяне и др.), смешивают понятия, обозначенные однокоренными словами, показывающими социальную принадлежность, род занятий, общественное положение, например: дворяне, дворовые, придворный, дворник (почти анекдотический пример: «Стародум был дворником»).

Частенько выпускники школ переносят события из одной эпохи в другую, не помнят времени создания литературных

произведений, не могут связать их с конкретной обстановкой, эпохой, «осовременивают», либо упрощают явления. И получается, что «Кутузова выбрал народ», что «Онегин хотел заменить барщину легким налогом», а «Олегу Кошевому хотелось уехать осваивать целину».

Удручающее впечатление производят различного рода штампы в понимании читаемого. Штамп — это показатель недостаточных знаний, допускаемой необоснованно слишком большой обобщенности, отсутствие конкретных представлений о времени и о людях того или иного периода, отраженного в произведении (например: «в пьесе «На дне» Горький показывает нарастание протеста против угнетателей. Это проявляется в самом конце пьесы, когда Пепел убивает Костылева»). Штамп особенно проявляется тогда когда учащиеся хуже или недостаточно знают текст произведения. Незнание они отважно восполняют штампованным представлением о том или другом явлении. Например, абитуриентка Галина В., не зная содержания поэмы «Мертвые души», говорит следующее о Чичикове: «Это помещик. Очень богатый, у него свое поместье, много крестьян». Ну, ясно, раз помещик, значит, самое главное, что нужно о нем сказать, — это то, что у него есть поместье, много крестьян, он очень богат. А если речь идет о буржуа, то тут нужно, прежде всего сказать, что у них фабрики и заводы, на них работают рабочие, капиталисты их эксплуатируют. Как легко, не правда ли, изучать литературу, имея про случай такие «заготовки»!

Эти «штампованные» представления учащихся — прямой результат социологизаторства в учебниках, рецидивов социологизаторства в преподавании литературы.

Отмеченные выше ошибки в понимании идейного содержания произведений получают и оттого, что недостаточна начитанность учащихся, и имеющиеся у них общие понятия не наполнены конкретным содержанием, ввиду чего у них нет возможности сравнения и разграничения в рамках общего понятия, нет синхронности в знаниях (например, по литературе, истории и др.).

Чтобы устранить эти недостатки в понимании классической литературы прошлого (хронологические переносы, «осовременивание», штампы и т. д.), нужно добиться того, чтобы учащиеся больше читали произведений русской классики. Но для этого нужна соответствующая подготовка, культура чтения.

Нередко учащимися допускается ошибка, которую можно назвать «сгущением красок». Например, рассказав о лжи Луки, ученик делает вывод: «Таким образом, Лука является скрытым врагом. Под маской доброты к людям скрывается лицо врага, который старается только для самого себя, для своего спокойствия».

Часто анализ идейного содержания произведений весьма расплывчат, нет четкости, какими идеями и образами обогатило произведение. В устных ответах и сочинениях учащихся по существу нет раскрытия образа, а есть либо характеристика (более или менее полная), либо пересказ содержания, либо рассказ о герое, как о живом лице.

Учащиеся очень невнимательны к деталям художественного произведения, их чтение часто поверхностное, неглубокое. Такое чтение — показатель неподготовленности читателя.

Нередко проявляется неумение понять героев произведения, поставить себя на их место, представить и почувствовать их состояние. Отсюда — слаб психологический анализ: мыслей, чувств, настроения героев. Отсюда же — и непонимание многими мотивов поведения, тех или иных поступков героев. Например: «Татьяна любит Онегина, но мстит ему за свою поруганную любовь»; «увидев Бориса, человека довольно образованного и культурного, Катерина полюбила его»; «Лойко Зобар любил больше Радду, чем свою волю. Но кланяться он ей не хотел, считал это унижением».

Мало понимают учащиеся, мало осознают художественную ценность книги. И это еще одна причина недостаточно глубокого и полноценного чтения художественных произведений.

Понимание учащимися специфики литературы, художественного богатства ее тесно связано с пониманием и усвоением учащимися основ теории литературы. А между тем, усвоение теории одно из самых больных мест в практике преподавания. Об этом много говорится и пишется. Знания учащихся по теории литературы как в вечерней, так и в дневной школе далеки до уровня желаемого. В этом легко убедиться, стоит лишь познакомиться с сочинениями абитуриентов на вступительных экзаменах, с их устными ответами по литературе.

Неподготовленность учащихся в этом отношении — типичное явление. Об этом говорится, в частности, в приказе Министра просвещения РСФСР от 28 июля 1965 года «О состоянии преподавания литературы в школах Орловской об-

ласти»: «Крайне ограничены и поверхностны знания учащихся по теории литературы. Зачастую ученики IX—XI классов не знают литературных направлений, основных исторически сложившихся творческих методов, плохо разбираются в проблемах типичности и народности литературы, в особенностях композиции, языка и стиля конкретных произведений».[5]

Следовательно, по одному из очень важных разделов курса основ литературы программа выполняется далеко не удовлетворительно. В результате учащиеся выходят из школы с очень существенными пробелами в подготовке к самостоятельному чтению, осознанному и творческому.

Но и там, где учащиеся в основном знают материал, понимают его, «их ответы, — как об этом очень точно сказал один из экзаменаторов в своем отчете (Свердловский пединститут, 1964 год), — зачастую все-таки слабые, не отличаются самостоятельностью ,глубиной, обнаруживают слабое развитие».

Заученность, отсутствие самостоятельности, какое-то равнодушие ,когда ученики «одним и тем же тоном, с одними и теми же эмоциями рассказывают и о Плюшкине, и о Коробочке, и о Чацком» (говоря словами, взятыми из годового отчета Свердловского пединститута, 1960—1961 год), неумение показать, чем нравится то или иное произведение — характерные черты и устных ответов, и письменных работ выпускников школ. Причем, в письменных работах все эти недочеты проступают еще явственнее. Отсутствие самостоятельности и творческого подхода к раскрытию темы, неумение дать прямой и полный ответ на вопрос темы; недостаточная эрудиция, часто неглубокий анализ произведения, образов героев; неудачный план (или вовсе отсутствие плана, эпиграфа), логическая неграмотность, низкая культура речи — вот некоторые характерные недостатки сочинений учащихся.

О бедности сочинений учащихся, их «безликости» много писалось и говорилось; об этом пишутся фельетоны и даже слагаются анекдоты; сочинения учащихся поистине стали «притчей во языцех».

О том, что сочинения—один из неблагополучных участков литературной подготовки наших учащихся, может доста-

---

[5] Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1965, № 25, стр. 7.

точно ярко свидетельствовать выписка оценок за сочинения на вступительных экзаменах на филологическом факультете Свердловского педагогического института за ряд лет.

Год сдачи экзамена	Сдавало экзамены	Оценки				% повышенных оценок	% повышен. оцен. за соч. по всем факультетам
		5	4	3	2		
1961	246	11	61	114	60	29,2	33
1963	178	3	50	120	5	29,7	29
1964	329	6	108	188	17	34,6	36,1

Как мы видим, повышенные оценки составляют около $^1/_3$ всех оценок (больший процент повышенных оценок в 1964 году вызван введением раздельной оценки за сочинение — по русскому языку и литературе, фактически такой же процент повышенных оценок по литературе был бы и в предыдущие годы при условии раздельной оценки). И это знания, умения и навыки тех, кто хочет стать преподавателем литературы, т. е. наиболее склонных к литературе учащихся, наиболее любящих ее и, по идее, — наиболее знающих ее! Преобладающей является оценка «удовлетворительно».

Поступающие на некоторые другие факультеты показали еще более слабые знания, умения и навыки. Например, вот данные по факультету физвоспитания:

Год сдачи экзамена	Кол-во абитуриентов	Оценки за сочинение				% повышенных оценок
		5	4	3	2	
1963 год	53	1	11	38	3	22,6
1964 год	72	—	14	56	2	19,4

Повышенные оценки на дефектологическом факультете составили 18,3 проц. (1964 год).

Справедливость требует сказать, что есть факультеты, на которых результаты вступительных экзаменов по литературе значительно лучше (например, музыкально-педаго-

гический факультет, где повышенные оценки из года в год составляют 50—60 проц., а также факультет иностранных языков). Но в целом по Свердловскому пединституту из года в год повышенные оценки за сочинения составляют приблизительно третью часть, что говорит о недостаточной подготовке старшеклассников к тому, чтобы они могли логично, толково, ярко, интересно рассказать о чем-то письменно (а также и устно).

Отсутствие самостоятельности в подходе к произведениям литературы особенно проявляется, если предложить учащимся проанализировать книгу, прочитанную ими самостоятельно. Беспомощность, неумение хоть что-то сказать о прочитанных самостоятельно книгах приводит некоторых авторов (а также членов приемных комиссий) к выводу, что учащиеся ничего, кроме программных произведений, не читали, — что уже не совсем верно, как это было отмечено выше.

Весной 1965 года выпускники школ писали сочинения о герое современной литературы. По отзыву учителей нескольких Тобольских школ, учащиеся раскрыли тему неплохо, показали неплохое знание новинок советской литературы. Это хорошо. И все же речь идет только об улучшении знаний (следует отметить, что вообще за последние 2—3 года знания по литературе выпускников школы несколько улучшились), но не о повышении самостоятельности учащихся в подходе к произведениям. Здесь в течение учебного года большое внимание уделялось учителями ознакомлению учащихся с новинками советской литературы; в конце учебного года для выпускников школ было прочитано преподавателями Тобольского пединститута несколько обзорных лекций—также о произведениях новейшей литературы. Вопрос же о повышении культуры чтения, о воспитании самостоятельного подхода к читаемым книгам по-прежнему не решен.

Если отмеченные выше недостатки в литературной подготовке учащихся являются прямым следствием недостков в преподавании литературы, то есть еще и такие недостатки, которые можно — хотя и с большой натяжкой — назвать косвенными результатами. Дело в том, что при существующей системе преподавания литературы не остается места выработке очень важных умений, навыков и привычек, которые являются необходимыми качествами подготовленного читателя (работы со словарями и справочниками, запись о прочитанном, библиографические навыки и др.). Неподго-

Классы / школы	Восьмые классы		Десятые	Один надц.	Всех учащихся	% %
	вечер школы № 24 г. Свердловска, № 1 г. Тобольска	дневные: № 1 и № 3 г. Тобольск	вечерн.: № 24 и № 17 г. Свердл. разн. шк. Сиб., Урала и др. мест.)	дневн. школы разные и ср. шк. № 1 г. Тобольска		
Всего учащихся	57	156	171	350	734	
Не знают никаких словарей и справочников	37	86	69	178	370	50
Знают: словари русского языка	3	18	14	86	121	16,4
БСЭ	3	23	15	65	104	14,1
МСЭ	—	3	—	17	20	2,7
Детская энциклопедия	—	13	—	16	29	3,9
Энциклопедический словарь	—	3	3	16	22	3
Орфографический словарь	9	48	24	35	116	15,8
Словарь иностранных слов	4	6	28	54	92	12,5
Словарь литературо-ведческих терминов	—	—	—	5	5	
Краткий словарь по эстетике	—	—	—	2	2	
Педагогический словарь	—	—	—	1	1	
Философский словарь	1	1	—	4	6	
Политический словарь	—	1	4	13	18	2,4
Другие справочники и словари (по технике, математике, физике и т. д., кроме словарей по иностранному языку)	4	8	37	56	105	14,3
Всего словарей и справочников	22	124	125	370	641	
На одного человека	0,4	0,8	0,7	1	0,7	

товленность учащихся в этом отношении особенно проявляется, если мы обратимся к их самостоятельному чтению.

Приведем данные, характеризующие такую сторону культуры чтения, как работа учащихся со словарями и справочниками. Даже для достаточно подготовленного читателя встречаются в книге слова и фразы, требующие уясне-

[6] Обследуемые — выпускники разных школ, поступавшие летом 1965 года на филологический и физико-математический факультеты Свердловского и Тобольского пединститутов.

ния и какой-то дополнительной информации, за которой мы обращаемся в том или ином случае к различного рода словарям, справочникам, специальной литературе и т. д. Еще более непонятного встречается для читателя менее подготовленного и начитанного. В работе над книгой он должен расти, расширять свой кругозор, пополнять сведения, усовершенствовать навыки. Но у учащихся наших не только нет сильного желания работать в связи с чтением художественной литературы (и не только художественной) над источниками дополнительных сведений, но нет навыка, а очень часто — нет представления о том, что это нужно делать и как нужно делать, что хорошо видно из приводимой ниже таблицы и высказываний учащихся и абитуриентов.

Очень характерны и о многом говорят высказывания учащихся, объяснения их незнания.

«Не знаю ни словарей ни справочников. Никогда не приходилось ими и пользоваться». «Нет, и никто о них не говорил». «Знаю, что есть толковый словарь, но никогда не пользовалась им». и т. п.

Как мы видим, выработка навыков работы с источниками дополнительных сведений находится в совершенно неудовлетворительно состоянии. Об этом же говорят многие выступления в печати.[7]

Важный элемент культуры чтения — перечитывание произведений художественной литературы. Посмотрим, как обстоит дело у наших читателей, учащихся вечерних и дневных школ, в этом отношении.[8]

Как мы видим, более трети учащихся вечерних школ и несколько менее четверти учащихся дневных школ не обращаются к книгам, ранее прочитанным ими. Интересны объяснения, которые дают учащиеся этому факту. Приводим наиболее характерные. «Неинтересно». «Не читаю повторно, потому что хорошо запоминаю с первого раза». «Читать повторно не люблю, даже если книга понравилась, потому что знаешь, как будут развиваться события дальше». «Раньше прочитанные книги уже читать неинтересно. Но если забыла содержание, тогда другое дело».

---

[7] А. Култышев. Хочу напомнить. «Литературная газета», 1963, 29 янв. В. Маамяги. Два замечания. «Учительская газета», 1963, 28 ноября. Ф. Клемент. Пересмотреть дидактику. «Учительская газета», 1963, 28 ноября.

[8] Здесь и дальше — школы те же, что и в предыдущей таблице.

Классы школы	Восьмые		10 кл.	11 кл.	Всех учащихся	% %
	вечерн. шк. 2]	дневные	вечерн. школы	дневные		
Всего учащихся	57	156	171	350	734	
Не любят читать повторно, никогда не читают	22	45	56	77	202	27,5
Иногда читают и повторно (не как система)	19	66	68	114	267	36,4
Любят читать повторно, перечитывают время от времени наиболее понравившиеся книги	16	45	45	159	265	36,1

В высказываниях этих ясно звучит мысль о том, что в книге больше всего ценится сюжет, занимательность в развитии действия, событий. Но нет проникновения в глубину идейного содержания, нет понимания художественного совершенства произведения, нет стремления к эстетическому наслаждению от повторных соприкосновений с произведением.

Как видно из таблицы, около трети учащихся вечерней школы и более трети учащихся дневных школ изредка читают книги повторно. Это иногда вызывается какой-либо практической необходимостью (например, прочитанное произведение подлежит изучению в школе, и его «приходится» вновь читать); иногда ученик перечитывает книгу потому, что забыл ее содержание.

«Иногда приходится перечитывать». «Только если забываю». «Если читать нечего, то перечитываю уже прочитанные книги», — такое объяснение повторному чтению дают те, кому «приходится» перечитывать книги. Из этой группы учащиеся перечитывают книги или отдельные места из них и потому, что им книга нравится, ее хочется перечитать. Но повторное чтение для них не стало системой работы в чтении книг. Например: «Несколько раз читала всего 2 книги: «Как закалялась сталь» и «Овод». Перечитывать не люблю».

К этой же группе мы отнесли и тех учащихся, которые перечитывают книги, но повторное чтение их ограничено какой-то одной склонностью, например: «Вновь перечитываю только военные книги». «Повторно читаю только про лю-

бовь». «Некоторые книги я люблю читать повторно — это «Необыкновенные приключения экспедиции Барсака», рассказы о Шерлоке Холмсе, «Туманность Андромеды». «Перечитывать очень люблю книги приключенческие».

В последних высказываниях ярко выражен интерес к литературе приключенческой, научно-фантастической, детективной. Такое перечитывание по существу не является показателем культуры чтения, оно часто является просто развлечением.

Третья, самая меньшая часть читателей среди учащихся вечерних школ (25 проц.) и 40 проц. учащихся дневных школ в отношении повторного чтения проявляет более высокий уровень читательской культуры. Вот несколько характерных высказываний, объясняющих их любовь к перечитыванию.

«Очень люблю перечитывать прочитанные книги. Читаешь второй раз книгу и понимаешь лучше содержание, задумываешься глубже над судьбами героев».

«Люблю перечитывать понравившиеся книги, для того чтобы вновь встретиться с любимыми героями».

«Произведения любимых писателей и поэтов я часто перечитываю».

«Перечитывать люблю. Читая второй раз, глубже и по-новому понимаешь книгу. От этого она становится дороже».

Вот такое стремление к перечитыванию мы и должны воспитывать — к перечитыванию духовно обогащающему, предполагающему в книге огромные богатства, которые помогут и воодушевят в трудную минуту, обрадуют встречей со старыми друзьями — «населением» книги, доставят эстетическое наслаждение.

Одним из элементов культуры чтения, показателем того, как ведется работа над читаемым, является заучивание наизусть, обогащение памяти посредством закрепления в ней фразеологических оборотов русского языка, «крылатых» фраз, отрывков из произведений, целых произведений.

Выдающийся методист прошлого В. П. Острогорский, придававший очень большое значение выразительному чтению, заучиванию и чтению наизусть, считал, что, заканчивая среднюю школу, учащиеся должны знать наизусть до двухсот произведений. В нашей школе программа по литературе с 5-ого по выпускной класс предусматривает заучивание наизусть 70—80 произведений и отрывков из художественных произведений, а с 1-го по выпускной — 120—150. Это не так уж мало.

Как же обстоит дело с заучиванием наизусть — прежде всего, в школьном изучении литературы, а также при самостоятельном чтении учащимися художественных произведений?

Из года в год, как явствует это из годовых отчетов Свердловского пединститута (1959—1964 гг.), бесед с экзаменаторами, личных наших наблюдений, одним из самых слабых мест в подготовке абитуриентов является. знание и чтение произведений наизусть. Знают они наизусть очень мало произведений, мало цитируют, читают недостаточно выразительно.

А вот каково отношение к заучиванию наизусть обследованных нами учащихся и абитуриентов.

Классы / школы	Восьмые		Десятые	11 кл.	Всех уч-ся	% %
	вечерн. школы	дневные	вечерние	дневные		
Всего учащихся	57	156	171	350	734	
Любят заучивать и по возможности заучивают при самостоятельном чтении.	10	48	30	133	221	30
Заучивают мало, лишь в пределах школьной программы—с разной полнотой	19	50	69	99	237	32,2
Не любят заучивать, знают очень мало.	28	58	72	118	276	37,6

Данные, приведенные в этой таблице, говорят прежде всего о том, что свыше двух третей всех обследованных не имеет привычки заучивать произведения или отрывки из произведений при самостоятельном чтении.

221 человек из 734 (30 проц.) любят заучивать наизусть и по возможности заучивают при самостоятельном чтении, но значительно меньше число учащихся, которые заучивают регулярно и знают много. Они так и говорят: «Очень люблю заучивать наизусть, но знаю мало». «Люблю заучивать наизусть. Но знаю очень мало, так как учили в школе слабо». Таких высказываний очень много.

Особенно сетуют на то, что в школе мало занимаются заучиванием (и чтением) наизусть, учащиеся дневных школ.

Но еще меньше внимания уделяется этому вопросу в вечерних школах. В результате и тем и другим учащимся не привит вкус к чтению и заучиванию наизусть, многие учащиеся не понимают значения заучивания наизусть. Такое отношение находит прямое продолжение в их самостоятельном чтении: «По своему почину» заучивают наизусть при самостоятельном чтении немногие.

Есть, конечно, и такие учащиеся и выпускники школ, которые знают наизусть много, постоянно заучивают.

«Знаю полностью 1 главу «Евгения Онегина», «Двенадцать» Блока, «Анну Снегину» Есенина; знаю стихи Семеновского, из Асеева и многие другие».

«Заучиваю наизусть в основном стихи. Знаю наизусть почти всю поэму Твардовского «Теркин на том свете», знаю почти все стихи Валентина Сорокина, многие стихи Вероники Тушновой».

«Люблю заучивать наизусть стихотворения Роберта Рождественского и других поэтов. Сейчас некоторые еще помню, а некоторые уже забываются».

Очень интересно последнее высказывание. Оно говорит о том, что постановка заучивания и чтения наизусть в школе сейчас такова, что у учащихся нет стимула к заучиванию наизусть. Они не знают, что делать с заученным, без применения, повторения выученное забывается.

Поэтому и не удивительно, что у учащихся не вырабатывается привычка что-то из прочитанного закреплять в памяти, а заученное наизусть остается ненужным грузом. Ясно, что после школы, по своему почину, они не станут учить. Учащиеся об этом так и говорят: «Заучивали в школе, а после не приходилось».

Все это наталкивает на мысль, что постановка заучивания и чтения наизусть должна быть другая, нежели сейчас.

Важнейшим видом работы над книгой и одним из элементов культуры чтения является запись о прочитанном, будь это просто учет прочитанного, или план, или аннотация, или рецензия, или что-то вроде читательского дневника.

Посмотрим, как обстоит дело в этом отношении (у тех же учащихся и выпускников школ).

Как видно из таблицы, подавляющее большинство учащихся вечерних и дневных школ не ведут читательского дневника или каких-либо других записей о прочитанном (причем, у учащихся вечерних школ дела обстоят в этом отношении заметно хуже, чем у учащихся дневных школ), у них нет

Классы / школы	Восьмые		Десятые	Одинн.	Всех уч-ся	% %
	вечерн. школы	дневные	вечерние	дневные		
Всего учащихся	57	156	171	350	734	
Не ведут никаких записей	51	115	147	226	539	
	89,4%	73,7%	86%	64,5%		78,4
Ведут читательский дневник	3	28	7	51	89	12,1
Учет	1	4	3	4	12	1,6
Выписки (цитаты, афоризмы, полюбившиеся стихи)	2	9	15	69	95	12,9
Личный дневник (и в нем запись о некоторых книгах)	—	—	—	5	5	0,6

понимания — зачем нужны какие-то записи, нет умения и привычки их вести. А нет записей о прочитанном, значит, нет достаточной внутренней переработки прочитанного, нет тренировки и навыка в самостоятельной оценке произведения. Наряду с образовательным значением ведения читательских дневников и других записей особо важно их воспитательное значение, которое состоит в активизации отношения читателя к книге и читаемому, в формировании самостоятельности оценки и суждений.

Чтение учащихся вечерних и дневных школ в большинстве бессистемно, идет вслепую, без определенного плана и перспективы. «Читаю бессистемно, что попадется на глаза, то и беру», «Читаю все, что попадется под руки», «Читаю безо всякого плана»,— вот характерные их высказывания. Многие понимают, что это неправильное чтение, что должно быть как-то иначе. Вот характерное на этот счет высказывание:

«В основном читаю то, что попадется. Хотелось бы систематизировать чтение, но как? На этот вопрос мне не ответили даже работники библиотеки».

Совсем немногие учащиеся читают книги в какой-то системе. Вот некоторые высказывания таких учащихся: «Подбираю книги для чтения по интересующим темам». «Читаю обычно про тот период жизни, который меня интересует». «В этом году читала зарубежную литературу».

Более часто чтение ряда произведений связано с именем одного писателя. «Изучаю произведения одного писателя, затем другого». «Люблю прочитывать полное собрание сочинений».

Но все-таки очень часто читаемые книги никак не объединяются. Поэтому прочитанное плохо запоминается, осмысливается, никак не систематизируется, мало содействует самообразованию, повышению образованности.

Учащиеся так и говорят: «Книг прочитано много, все их не упомнишь», «Книги читаю без разбора». И сплошь и рядом —«не помню автора», «не помню названия книги». «Над книгами не работаю, просто читаю»,—говорит еще один десятиклассник. И это высказывание очень точно выражает общее положение.

Отметим еще одну сторону самостоятельного чтения учащихся дневных и вечерних школ: они читатели более «книжные», нежели «журнальные». Большинство из них журналов не читает. Из читающих периодические издания наибольший интерес проявляют к журналу «Юность» и «Роман-газета». Читают, конечно, и другие журналы, а также литературные газеты, но читают мало. Такая особенность чтения учащихся тоже не способствует развитию систематичности в работе с книгой, тоже является показателем не слишком высокой культуры чтения. Подготовленный читатель следит за периодикой. Это позволяет ему быть в курсе важнейших общественно-политических вопросов, современных проблем жизни, литературы, искусства, помогает «стать с веком наравне».

Если в основе чтения не лежит никакая система, ясно, что такое чтение идет без плана и перспективы. Так именно и читает большинство учащихся вечерних и дневных школ.

Классы / школы	Восьмые		10 кл.	11 кл.	Всего уч-ся	Проц.
	вечерн. школы	дневные	вечерн.	дневные		
Всего учащихся	57	156	171	350	734	
Читают бессистемно, без всякого плана	47	104	130	256	546	74,4

Как планируют свое чтение те, кто читает по плану? Чаще всего стержнем плана являются рекомендательные спис-

ки, предложенные преподавателем литературы. Такое основание плана в основном характерно для учащихся дневных школ и почти отсутствует у учащихся вечерних школ. Есть, конечно, и такие учащиеся и выпускники дневных и вечерних школ, которые в организации самостоятельного чтения проявляют достаточно высокую культуру. Вот что они говорят о своем чтении:

«Обязательно руководствуюсь планом. Планирую и время. Для чтения художественной литературы в день отвожу три часа вместе с газетами».

«Узнаю из газет о новых книгах, а потом подбираю, ищу. Составляю определенный план, а потом подыскиваю литературу, справочники, брошюры».

Но таких единицы. В большинстве даже те, кто во время учебы в школе руководствовались рекомендательными списками, не подготовлены к тому, чтобы планировать свое чтение и после того, как расстанутся со школой.

Приведем характерные высказывания на этот счет: «Когда я училась в педучилище, подбирала книги по рекомендательным спискам, по совету педагогов. А как вообще надо подбирать литературу, я не знаю». «Читаю без плана. Часто по совету друзей и знакомых, а в основном наугад». «Для чтения книги не умею подбирать и не знаю, как это нужно делать».

О бессистемности чтения, о поисках книги «вслепую» говорит и факт низкой библиографической грамотности наших учащихся. Приводим цирфровые данные.

Классы / школы	Восьмые		Десятые	11 кл.	Всех уч-ся	Процен.
	вечерн. школы	дневные	вечерн.	дневные		
Всего учащихся	57	156	171	350	734	
Не знакомы ни с какими видами библиографии	49	110	113	236	508	69,2
Знакомы: с каталогом	5	24	58	68	155	21
с различными видами рекомендательной библиографии и библиографических справочников	1	9	6	42	58	7,9

Факты весьма удручающие: две трети учащихся дневных и вечерних школ не имеют дела с библиографией, не знают о ее значении, видах, не имеют библиографических навыков.

Еще в 1960 году в приказе Министра просвещения РСФСР «О состоянии и мерах улучшения работы школьных библиотек РСФСР» отмечалось, что «...крайне слабо поставлена пропаганда библиографических знаний среди населения, особенно среди учащихся школ и студентов вузов. Все это приводит к тому, что значительная часть населения остается вне библиотечного обслуживания, не получает необходимой помощи в самостоятельной работе над книгой».[9]

И хотя этим приказом предписывались меры по улучшению положения, на деле особых сдвигов не заметно.

Отсутствие у большого количества учащихся библиографических знаний и навыков тесно связано с другим недостатком в их работе над книгой, а именно: они мало пользуются услугами библиотек (кроме получения книг на дом). Можно сказать, все учащиеся пользуются услугами общественных библиотек, но главным образом — лишь абонементом; немногие пользуются читальным залом, еще меньше — библиографическим отделом. Они не понимают того, что дают занятия в библиотеке: возможность просмотра большого количества книг, журналов, газет, следовательно, возможность представить, что происходит в мире литературы, что новое вышло из печати, что особенно интересно и стоит почитать в первую очередь. Ведь отсюда начинается систематичность в чтении, так как читатель начинает ориентироваться в мире книг; эта ориентировка позволяет ему выделить главные звенья в самостоятельном чтении, позволяет планировать чтение, иметь перед собой перспективу.

И, наконец, последнее в этой связи — это вопрос о создании учащимися личных библиотек, пусть сначала и небольших. Какие книги приобретают наши учащиеся, как комплектуются их личные библиотеки? У многих учащихся здесь нет какого-то определенного принципа — книги собираются случайные (конечно, кроме учебной литературы, а также литературы по специальности — у учащихся вечерних школ и уже работающих абитуриентов). Немногие учащиеся приобретают книги уже прочитанные и ставшие любимыми, книги любимых писателей. У учащихся как днев-

[9] Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. Учпедгиз, 1960, № 10, стр. 3—4.

ных, так и вечерних школ преобладающее место в их библиотеках занимают художественные книги (различных жанров), но совсем мало — общественно-политической, научно-популярной, научной, критической, публицистической литературы. Почти отсутствует справочная литература. Все это опять-таки говорит об отсутствии руководства со стороны школы и в этом деле, об отсутствии внимания к этому вопросу, помощи, советов со стороны учителей.

Подведем итог всему сказанному, сделаем некоторые выводы.

Хотя есть среди учащихся и выпускников вечерних и дневных школ очень разные читатели—по их читательским интересам и склонностям, по интенсивности чтения и уровню читательской культуры — общий вывод, который, как мы полагаем, на основании приведенных фактов можно сказать со всей ответственностью, таков: читательская культура учащихся тех и других школ низка.

Совершенно очевидно, что низкая культура чтения — большой тормоз в идейном, нравственном и эстетическом воздействии читаемых произведений на читающего; многие богатства книги остаются не реализованными, о них читатель часто и не подозревает, он ищет в книге другого — занимательности, волнует его больше фабула книги, острый сюжет.

Не создается специфика литературы как искусства, заключающаяся в образности отражения жизни. Многие образные средства пропадают втуне не понимается их красота, сила, выразительность и целенаправленность.

В результате низкой культуры чтения ослабляется сопереживание читателя с героями произведения, а иногда такого сопереживания и вовсе не происходит — из-за непонимания, недостаточной подготовки читателя, а также из-за незнания его, что над тем, что трудно воспринимается или понимается, нужно поработать. Многим учащимся неизвестна очень важная истина: настоящее, большое, прекрасное в искусстве (так, между прочим, и в жизни) далеко не всегда лежит на поверхности, его нужно найти, открыть, а для этого нужна определенная, часто значительная, затрата душевных сил. Но эта затрата окупается с лихвой и сама доставляет удовольствие тем, кто понял эту истину.

В результате низкой культуры чтения значительно слабее чувства вызываемые художественной книгой, слабее сила влияния на формирование мировоззрения, убеждений, сила

влияния, побуждающая к действию, следованию примеру полюбившихся героев.

Отсутствие знаний, умений и навыков, позволяющих учащимся ориентироваться в мире книг, самостоятельно находить источники знаний, работать с ними, отрицательно сказывается в дальнейшем на самообразовании выпускников школы, а это значит — на их духовном росте, на их труде, досуге, быте.

Сравнение того, как читают учащиеся вечерней и дневной школ, говорит о том, что хотя есть некоторые различия в их чтении, связанные непосредственно с бюджетом времени тех и других учащихся, собственно в уровне их читательской культуры нет разницы. Следовательно, отмеченные недостатки в подготовке старшеклассников к квалифицированному самостоятельному чтению зависят не от типа школы, а от общей системы подготовки учащихся всех типов средних школ в этом плане.

Сравнение того, как читают выпускники неполной средней дневной и вечерней школ (8 классы) и абитуриенты средней школы (10-ые либо 11 классы), говорит о том, что нет или почти нет роста учащихся в смысле культуры чтения от класса к классу, что чтение их идет на одном и том же уровне.

Следовательно, изучение в старших классах школы систематического курса основ литературы почти не влияет на самостоятельное чтение учащихся, не готовит к нему, не делает его более квалифицированным. Оказывается, во многих отношениях преподавание литературы идет впустую, не дает выпускникам школы жизненно необходимых знаний, умений и навыков. Очевидно, что школа в преподавании литературы должна сделать значительно более решительный шаг в сторону сближения с жизнью, в целях лучшего выполнения заказа нашего общества, строящего коммунизма.

◇

Н. П. ЕРЕМЕЕВА
Омский педагогический институт.

К ВОПРОСУ О ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ВОСПИТАННИКОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

Физическое совершенствование человека является составной частью коммунистического воспитания детей и молодежи.

Физическое развитие детей и подростков подчиняется биологическим законам и отражает общие закономерности роста и развития. Но подчиняясь биологическим закономерностям, оно зависит и от социальных условий. Вот почему по физическому развитию человека можно судить об эффективности оздоровительных мероприятий.

В последние годы в городе Омске был выполнен ряд работ по изучению физического развития детей школьного возраста (Е. С. Гецольд, 1963 г., И. Д. Лямина, 1963 г., В. С. Коваленко, 1963 г.). Исследования проводились в общеобразовательных школах города, сельских школах Омской области и городских профессионально-технических училищах.

Данные же о физическом развитии воспитанников школ-интернатов города Омска и области в доступной литературе мы не нашли. Однако, воспитанники школ-интернатов живут и учатся в совершенно иных условиях, чем учащиеся общеобразовательных школ. Поэтому данные о физическом развитии и состоянии здоровья воспитанников представляют определенный интерес.

В связи с этим мы поставили перед собой следующие задачи: 1. Изучить физическое развитие и состояние здоровья воспитанников школ-интернатов и дать сравнитель-

ную оценку показателей физического развития учащихся школ-интернатов и общеобразовательных школ города Омска.

2. Выявить, с какого времени намечаются различия в физическом развитии мальчиков и девочек.

3. Дать сравнительную оценку показателей физического развития наших воспитанников и воспитанников школ-интернатов других городов.

4. Проследить динамику физического развития.

Учитывая специфику контингента воспитанников школ-интернатов, необходимо было особенно тщательно выявить первоначальный уровень физического развития, с которым дети приходят в школу.

С этой целью мы провели обследование 108 мальчиков и девочек восьмилетнего возраста воспитанников школ-интернатов города Омска. В плане обследования входили: наружный осмотр, антропометрические измерения, динамометрия кистевая и становая, определение мышечного тонуса, исследование дыхательной, сердечно-сосудистой и вегетативной систем организма, определение остроты зрения.

Все измерения проводились в одинаковых условиях, в тренние часы. Полученные данные обработаны вариационно-статистическим методом с определением средней величины (M), среднеквадратического отклонения (σ) и их ошибок (mM, m σ , коэффициента вариации (v), ошибки коэффициента вариации (mv), показателя достоверности (P).

В таблице № 3 приведены данные физического развития учащихся общеобразовательных школ и школ-интернатов города Омска, а также школ-интернатов других городов.

Сравнивая наши данные с данными физического развития учащихся общеобразовательных школ, можно отметить следующее:

1. Вес и окружность грудной клетки как у мальчиков, так и у девочек, воспитанников школ-интернатов, несколько ниже соответствующих показателей учащихся общеобразовательных школ (вес: М — на 0,6 кг; девочки — на 1,24 кг; О. К. Г.: М — 2,1 см; Д — на 1,53 см):

2. Воспитанники школ-интернатов имеют значительное большие силовые показатели.

3. Мальчики — воспитанники школ-интернатов выше своих сверстников из общеобразовательных школ на 1,68 см. Что же касается девочек, то все остальные показатели их физического развития, в основном одинаковы.

Таблица 1.

Найденные средние данные представлены в таблицах № 1 и 2
Показатели физического развития 8-летних воспитанников школы-интерната № 1

Показатели	К-во	Min-Max	M ± m	σ ± m	v ± m	P
рост стоя	43	118 —133,5	124,36±0,65	±4,27±0,46	3,43±0,37	0,52
рост сидя		62 — 70	66,9±0,32	2,08±0,22	3,1±0,33	0,47
вес		19,7— 28,3	24,1±0,29	1,92±0,21	7,96±0,86	1,2
о. г. к.		57 — 65	60,96±0,29	1,89±0,2	3,1±0,33	0,47
Д. к. прав.		11 — 19,5	15,2±0,33	2,2±0,23	14,4±1,58	2,1
Д. к. левая		10 — 18	13±0,33	2,2±0,23	16,9±1,87	2,59
экскурсия		4 — 7	5,5±0,04	0,23±0,02	4,2±0,45	0,64
Д. становая		25 — 65	41,65±1,58	10,4±1,12	25±2,85	3,8
Миотон. покоя		78 —116	103,1±1,95	12,08±1,4	11,7±1,37	1,92
Миотон. напряжен.		106 —142	124,8±1,39	8,5±0,99	6,8±0,79	1,11
Контрактац		14 — 46	26,4±1,52	9,3±1,08	35,2±4,57	5,78

Таблица 2.

Показатели физического развития девочек 8 лет, воспитанниц школы-интерната № 1

Показатели	47	Min-Max	M ± m	σ ± m	v ± m	P
рост стоя		115,5—136	122±0,61	4,08±0,43	3,64±0,35	0,5
рост сидя		62 — 70,5	66,6±0,3	2,05±0,22	3,07±0,32	0,46
вес		19,8— 27,5	23,4±0,31	2,06±0,22	8,08	1,3
О. Г. К.		56,5— 64	59,35±0,3	2,01±0,21	3,3±0,35	0,49
экскурсия		4 — 7	5±0,13	0,9±0,09	16±1,72	2,4
Д. К. прав.		9 — 16	11,5±0,28	1,88±0,2	16,5±1,79	2,5
Д. К. лев.		7,5— 14	10,3±0,23	1,51±0,16	14,6±1,57	2,2
Д. становая		15 — 55	30±1,42	9,8±1,0	32,7±3,67	4,7
Миотон.		82 —120	104,4±1,6	10,5±1,1	10±1,06	1,5
Миотон.		108 —140	127,5±1,07	7,3±0,76	5,7±0,6	0,83
Контрактация		12 — 42	25,2±1,52	8,7±1,07	34,5±4,76	6,0

При сравнении данных физического развития мальчиков и девочек оказалось, что большинство показателей мальчиков выше чем у девочек. Так, рост стоя мальчиков превышает рост девочек на 2,36 см., вес — на 0,7 кг. Окружность грудной клетки на 1,61 см. Особенно заметна разница в силовых показателях. Так, сила правой кисти у мальчиков больше, чем у девочек, на 3,7 кг, левая соответственно на 2,7 кг, становая — на 11,63 кг.

Таблица № 3.

Сравнительная таблица средних величин показателей физического развития школьников 8-ми лет

Автор	Пол	Рост стоя	Рост сидя	Вес	ОГК	Д. стан.	Д. прав.	Д. лев.
Гецольд Е. М.	М.	122,68	66,54	24,76	63,06	36,43	13,48	12,44
Омск, 1963 г.	Д	122,31	66,12	24,76	63,06	30,86	10,56	10,06
Лямина И. Д.	М	123,25	—	23,95	61,17	—	—	—
Омск, 1963 г.	Д	122,42	—	23,32	59,23	—	—	—
Третилова	М	126,1	—	25,2	62,5	—	11,9	—
Львов, 1961	Д	123,8	—	23,7	61,75	—	9,7	—
Наш данные	М	124,36	66,9	24,1	60,96	41,63	15,2	13,0
Омск, 1965 г шк. интернат	Д	122,0	66,6	23,4	59,35	30,0	11,5	10,3

Сравнение данных физического развития воспитанников города Омска и города Львова, приведенных в работе Т. А. Третиловой (1961 г.), показывает, что воспитанники Львова имеют несколько лучшие антропометрические показатели. Однако, силовые показатели наших воспитанников значительно выше, чем у их сверстников из города Львова.

Определенный интерес представляет динамика физического развития воспитанников школ-интернатов. Годичное пребывание детей в интернате положительно сказалось на их физическом развитии. Этому способствовали правильный режим, а также организация системы физического и трудового воспитания. Темпы увеличения веса у девочек и окружности грудной клетки у мальчиков, воспитанников школ-интерна-

тов, значительно выше, чем у учащихся из общеобразовательных школ. В результате этого к 9-ти летнему возрасту у девочек разница в весе сократилась до 0,79 кг, у мальчиков в окружности грудной клетки до 1,08 см. Однако, несмотря на большие темпы увеличения отдельных показателей физического развития, воспитанники школ-интернатов все еще отстают от своих сверстников из общеобразовательных школ по весу и окружности грудной клетки.

Те различия, которые были отмечены в физическом развитии 8-ми летних мальчиков и девочек, полностью сохранились и в 9-летнем возрасте.

Дальнейшее изучение физического развития и состояния здоровья воспитанников позволит выявить влияние специфических условий жизни и учебы в школе-интернате.

◇

Д. К. ГИЛЕВ
Ишимский педагогический институт.

О ПРИВЛЕЧЕНИИ СТУДЕНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ

По учебному плану для пединститутов[1] по психологии наряду с лекциями предусматривается проведение лабораторных занятий. Инструкция по организации и проведению педагогической практики в педагогических институтах[2] включает задания по психологии.

Студенты должны использовать знания по психологии как в учебной, так и при проведении воспитательной работы с учащимися и родителями. Поэтому студент — будущий учитель и воспитатель должен быть особенно тщательно ориентирован в вопросах общей, детской (возрастной) и педагогической психологии. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (Ушинский).

Важным средством решения этой задачи является привлечение студентов к проведению психолого-педагогических экспериментов. «В курсе психологии будущий учитель, — пишет проф. В. С. Мерлин, — должен усвоить простейшие методы и навыки психологического исследования»[3]. Автор

[1] Например, учебные планы факультетов русского языка и литературы (1963), математики и физики (1964).

[2] Инструкция по организации и проведению педагогической практики в педагогических институтах Министерства просвещения РСФСР. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.

[3] В. С. Мерзлин. Чему и как учить будущих учителей по психологии. (Некоторые принципы и задачи преподавания психологии в педагогических институтах). «Вопросы психологии», 1964, № 6, стр. 146.

правомерно рассматривает это как одно из средств профессионально-педагогической подготовки студентов педвузов.

Осветим некоторые факты из опыта нашей работы как преподавателя психиологии по привлечению студентоз Ишимского пединститута к проведению психолого-педагогических экспериментов.

Поставленный нами вопрос относится к проблеме методики преподавания психологии в педагогических институтах.

В связи с изучением курсов общей и детской психологии мы даем студентам задания по изучению возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся. Это имеет своей целью обеспечить наибольшую связь теоретических знаний с жизнью, практикой обучения и воспитания детей. Мы широко применяем экспериментальные методики как средство изучения различных сторон духовной жизни отдельных индивидумов и их групп. Абсолютное большинство экспериментальных методик нами заимствовано из исследований психологов и частично социологов. Вот эти методики.

1. Определение объясняющего или описывающего типа восприятия и изучение систематичности восприятия школьника.

2. Выяснение аналитического или синтетического типа восприятия.

3. Изучение индивидуальных особенностей восприятия.

4. Исследование устойчивости активности внимания (по Пьерону—Рузеру, Бурдону).

5. Определение объема и переключения внимания.

6. Определение преобладающего типа прдставлений, прочности запоминания и точности воспроизведения.

7. Возврастные особенности модернизации образов.

8. Роль систематизации материала в запоминании.

9. Определение степени овладения учащимися понятиями.

10. Определение подвижности основных нервных процессов, особенностей темперамента разных учащихся (переделка стереотипа).

11. Изучение возрастных особенностей нравственных чувств и оценок (методика П. М. Якобсон).

12. Изучение идеалов советских школьников (методика Л. Ю. Дукат).

13. Выяснение отношения человека к другим людям (социометрические методы).

14. Исследование уровня притязаний личности школьника (по Хоппе и Е. А. Серебряковой).

15. Изучение особенностей волевого поведения учащихся (по Т. И. Агафонову).

16. Изучение психологических особенностей подростков (по Т. В. Драгуновой).

В отдельных случаях мы применяем свои методики. Например, при изучении возрастных и индивидуальных различий учащихся в оперировании пространственными представлениями, кожно-оптического чувства, профессиональной и профессионально-педагогической направленности учащихся средней школы; профессионально-педагогической направленности студентов педагогических институтов; степени научно-атеистической подготовленности учащихся. Последние три вида методик нами применяются в течение нескольких лет.

Следует отметить, что данные методики ни в какой мере не исчерпывают все методы психологических исследований личности школьника. Мы ограничились включением лишь некоторых и при том наиболее простых методик. Выбор конкретной методики прежде всего определялся возможностью ее применять в наших условиях (при отсутствии специального оборудования и кабинета).

По вопросу использования всех методик подготовлены общие правила их применения. Кроме того, для каждой методики даются методические советы как ею пользоваться при проведении эксперимента, какая специальная литература должна быть изучена по взятой теме исследования.[4]

Задача данной работы состояла в показе конкретных путей и некоторых результатов психолого-педагогических экспериментов по изучению:

1. Профессиональной направленности учащихся общеобразовательной школы.

2. Профессионально-педагогической направленности студентов пединститута.

3. Степени научно-атеистической подготовленности учащихся общеобразовательной школы в понимании некоторых явлений природы и психической жизни человека.

4. Кожно-оптического чувства у детей и взрослых.

Выяснение первого, второго и третьего вопросов проводилось с учащимися различных возрастных групп. Основным

[4] По многим из названных выше методик в нашем распоряжении имеется богатый фактический материал, анализ и систематизация которого может быть специальной задачей.

методом исследования являлся метод опроса в форме открытого анкетирования. Использовались также методы наблюдения, интервьюирования, беседы, сочинения, проводилось изучение читательских интересов учащихся. Исследования кожно-оптического чувства проводилось методом индивидуального обучающего эксперимента. Испытуемыми были учащиеся и взрослые. Опыты проводились в 1963, 1964 1965 и частично в 1966 и 1967 годы.

Перейдем к краткому изложению результатов наших экспериментов, придерживаясь указанного выше порядка тем исследований.

В 1965—66 учебном году под нашим руководством студентка Р. Гусева изучала профессиональные намерения учащихся старших классов средней общеобразовательной школы. Испытуемыми были учащиеся восьмых, девятых и десятых, одиннадцатых классов школ №№ 1, 3, 5, 6 гор. Ишима и № 1 железнодорожного узла ст. Ишима. Экспериментом было охвачено 125 учащихся.

Испытуемым предлагали такую анкету.

1. Решил ли ты окончательно, какую избрать себе профессию?

2. Основные мотивы выбора данной профессии. Что в ней тебя привлекает?

3. Кто помог тебе выбрать профессию? От кого узнал о ней впервые?

4. Кем ты хотел стать раньше?

5. Какую профессию изберешь, если не удастся работать по избранной специальности?

Приведем общие результаты ответов на вопросы анкеты учащихся выпускных десятых и одиннадцатых классов.

Окончательно решили, какую избрать себе профессию 73 проц. выпускников, 15 проц. затруднились прямо ответить на первый вопрос. 12 проц. не решили, какую избрать себе профессию. Ни один из выпускников не изъявил желание работать в сфере материального производства или обслуживания; по специальности, которые школьники получили в ходе производственного обучения. Учащиеся рассматривают выбор профессий как весьма ответственное и серьезное дело. Однако выпускники располагают явно недостаточными знаниями о различных профессиях и тех требованиях, какие они предъявляют к свойствам личности работника. Многие выпускники обнаружили непонимание роли признания в выборе профессий.

Решающая роль в формировании профессиональных интересов и склонностей принадлежит постановке учебной работы и общественно трудовой деятельности учащихся. Познавательные интересы учащихся к тем или иным учебным предметам и отраслям знаний перерастают в интерес к профессиям, основанных на использовании советствующих знаний.

Половина выпускников (46 проб.) обнаружили устойчивые профессиональные интересы (по данным ответов на четвертый и пятый вопросы анкеты) .

В 1966—67 учебном году мы изучали профессионально-педагогическую направленность выпускников средних школ г. Ишима, избравших себе профессию учителя. К этой работе была привлечена большая группа студентов — Иванова Н., Шалыгина Н., Грамматчикова Н., Мединина Л. и др. Эти студенты выпускникам школ предлагали вопросы:

1. Почему ты избрал профессию учителя? Что в ней тебя привлекает?

2. Учителем какого класса, предмета и т. д. ты решил(а) стать?

3. При каких обстоятельствах (с какого времени и под влиянием кого, чего?) возникло стремление стать учителем (учителем-предметником, воспитателем и т. д.).

5. В чем особенности педагогической профессии?

6. Какими качествами должен обладать учитель как личность?

7. В чем особенность работы учителя начальной школы? Русского языка и литературы? Математики? Физики? (избранной специальности).

8. Что делал(а), делаешь для того, чтобы осуществить свое намерение. Результаты этой работы.

Анкетный материал показывает, что выпускники обнаружили понимание общественной значимости профессии учителя. В абсолютном большинстве случаев интерес к работе учителя возникает под влиянием личного примера школьных учителей. На первый план выпускники ставят такие качества личности учителя как его эрудиция, чуткость, требовательность, умение объяснить материал и т. д. Однако выпускники, избравшие себе профессию учителя, в основной своей массе обнаружили слабые познания о том, каким качественно своеобразным сочетанием свойств личности должен обладать учитель, преподающий тот или иной учебный

предмет, работающий с детьми тех или иных возрастных групп и т. д. Выпускники обнаружили слабое знакомство с произведениями выдающихся русских, зарубежных и советских педагогов. Они мало знают произведений художественной литературы, посвященных учителю, его труду. Не все из выпускников в школьные годы выполняли поручения педагогического характера.

Начиная с 1963 г., мы изучаем профессионально-педагогическую направленность студентов пединститута. С этой целью нами разработана такая анкета.

1. О какой профессии Вы мечтали? С какого времени появилась у вас эта мечта и почему? Сбылась ли Ваша мечта?

2. Как помогла Вам школа понять свое призвание и правильно выбрать профессию?

3. Почему Вы поступили на факультет русского языка и литературы? Физико-математический? Педагогики и методики начального образования?

4. Какими общими и специальными способностями должен обладать учитель? Учитель того или иного предмета (избранной специальности).

5. Согласны ли Вы с утверждением: «Профессия учителя одна из самых захватывающих профессий?».

Эта анкета нами ежегодно предлагается студентам первых курсов. В 1963—64 уч. году опросом были охвачены студенты первых курсов Ишимского и Тюменского пединститутов (в Тюменском пединституте выборочно). Эксперимент проводили студенты В. Нагорнов и А. Госсман.

В Ишимском пединституте было опрошено 175 студентов. Результаты этого опроса, например, на первый вопрос показали, что по педагогическому призванию, по глубоко осознанной любви к профессии учителя в Ишимский пединститут поступило лишь 15 проц. от общего числа принятых на первые курсы. Студентов этого типа характеризует ярко выраженная педагогическая направленность (желание быть не просто учителем, а учителем русского языка, литературы математики, физики и т. д.), чтобы оказывать активное действие на учащихся, на формирование их мировоззрения, воли, характера и т. д.

У остальных 85 проц. студентов, поступивших в пединститут в 1963—1964 уч. году, не было должной нравственной и психолгической подготовленности для получения профессии учителя: они поступили в институт либо без призва-

ния (48 проц.), либо слабо осознанном призвании (37 проц.) Мотивы поступления в педагогический институт: «Чтобы не потерять год», «в этот институт было легче поступить» и т. п. Из тех, кто поступил в пединститут без призвания, мы выделили студентов, которые мечтали о непедагогических профессиях. В числе таких профессий оказались профессии инженера, врача, артиста, журналиста, химика, геолога, музыканта, переводчика, искусствоведа, машиниста, штурмана дальнего плавания, офицера, формацевта, токаря, технолога швейного производства.

Многие из испытуемых этой группы, будучи студентами пединститута, по-прежнему мечтали о непедагогических профессиях. Вот несколько выдержек из анкет испытуемых данной группы. «Пока не стал(а) тем-то». «К сожалению, не сбылось», «не сбылась, но сбудется». «Не сбылась, но постараюсь, чтобы сбылась».

Были получены и такие ответы: «Ни о какой профессии не мечтал». «Ни о какой профессии раньше не задумывался». «Ни о какой... Пришлось поступить в пединститут». «Стать педагогом не собирался (лась). В пединститут поступил (а) случайно».

В 1965—66 уч. году на первый вопрос нашей анкеты студенты отвечали: «Необходимо получить высшее образование». «Нужно же где-то учиться». «Из-за опасения не поступить в другой вуз». Поступили на первый курс случайно 19,3 проц. на физико-математический факультет и 12 проц. на факультет русского языка и литературы. (По данным эксперимента студентки Р. Гусевой).

В 1966—67 учебном году нами и студентом В. Нагорновым выяснялись мотивы поступления в пединститут студентов первых курсов факультетов физико-математического, русского языка и литературы. Анкетным опросом было охвачено 121 студент. Результаты опроса показали, что о профессии учителя мечтали лишь 49 проц. принятых на первые курсы. Остальные (51 проц.) поступили в педагогический институт без любви и интереса к педагогической деятельности. («С 10 класса мечтала стать журналисткой. После окончания этого института думаю учиться дальше». «Поступить в пединститут заставили родители». «Я мечала стать парикмахером. Не сбылась моя мечта потому, что у меня не было двухгодичного стажа для поступления в училище, да и родители были против этого).

Как и в предыдущие годы, большинство студентов, при-

нятых в институт в 1966 году, показали явное непонимание специфики работы учителя («нравится проверять контрольные работы учеников». «Привлекает проверка тетрадей учеников»; считают, что задачей учителя является «заставлять детей учить правила»).

Из приведенных фактов видно, что в общей профессиональной и педагогической направленности школьников и студентов пединститута имеются существенные недостатки.

Среди психологических свойств личности, характеризующих ее с точки зрения общей направленности, определяющее значение имеет мировоззрение. Материалистическое мировоззрение нельзя сформировать (равно как и другое мировоззрение), если у человека отсутствует определенная система знаний и сложившихся на основе их соответствующих убеждений.

В течение ряда лет мы выясняли степень научно-атеистической подготовленности учащихся по вопросу понимания ими некоторых явлений природы и психической жизни человека. К этой работе привлекались многие студенты.

Методика нашей работы включала в себя групповой и индивидуальный эксперимент (приводится анкетный опрос школьников и беседы с ними).

В 1965—66 учебном году этим экспериментом были охвачены учащиеся 5, 7 и 10 классов ряда школ г. Ишима — всего 138 человек.

Наша анкета содержала следующие вопросы.

1. Какие Вы знаете наиболее распространенные приметы? Ваше отношение к ним.

2. Известны ли Вам случаи совпадения примет с событиями в жизни? Как вы объясняете это совпадение?

3. Может ли человек предчувствовать события, которые должны наступить в будущем? Если может, то подтвердите это конкретными примерами и дайте объяснение данным фактам?

4. Как наука объясняет сновидение?

5. Известны ли Вам случаи совпадения виденного во сне с тем, что в дальнейшем повторялось в жизни? Как вы объясняете это явление?

6. Влияют ли предметы, сновидения на получение оценок, результаты труда и жизни человека вообще?

Ограничимся самыми общими замечаниями об итогах данного эксперимента со школьниками.

Абсолютное большинство учащихся придерживается ма-

териалистического взгляда относительно затронуных в анкете вопросов. Они правильно называли наиболее распространенные приметы (преимущественно ложные). Совпадение ложных примет рассматривали как чисто случайное явление. Сон и связанные с ним явления трактовали как естественный процесс. Испытуемые правильно подчеркивали, что приметы, сновидения сами по себе (непосредственно) не влияют на получение оценок, результаты труда и жизни человека вообще. Все в действительности развивается в силу естественных закономерностей. Вместе с тем в эксперименте выявлено ряд недостатков, которые имеют место в научно-атеистической подготовленности учащихся. Большинство учеников, в том числе и старшей возрастной группы, приметы рассматривали как извращенное отражение действительности. Многие школьники не определили своего отношения к приметам, тем самым уклонились от ответа на вторую часть первого вопроса. Значительная часть учащихся высказывалась в пользу примет, основанных на случайном совпадении во времени различных явлений.

Большинство школьников ограничилось лишь констатацией факта совпадения примет с событиями в жизни. Научного объяснения этого совпадения не дали. Только отдельные учащиеся из этой группы сделали попытку объяснить совпадение примет с событиями в жизни. При этом они опирались как на верные, так и на ложные приметы. Неглубокие познания школьники обнаружили в понимании других явлений душевной жизни человека.

Эксперимент убедил студентов в том, что многие школьники заражены всевозможными предрассудками, атеистические взгляды значительной части детей не всегда основаны на подлинно научных фактах.

Выше отмечалось, что мы давали студентам задание по изучению кожно-оптического чувства. Перед студентами — членами научно-образовательного кружка по психологии — были поставлены следующие задачи:

1. Выяснить признаки, по которым определяются различные цвета.

2. Установить шкалы цветов, лежащих в основе их дифференцировок. Выяснить, какие цвета легко дифференцируются, а какие смешиваются (генерализуются).

3. В чем выражаются индивидуальные различия в кожно-оптических ощущениях?

Изучение[5] кожно-оптического чувства проводилось на материале специально приготовленных цветных листов бумаги. Мы брали 10 одинаковых по качеству (фактуре) листов чертежной бумаги размером 30х42 см. Эти листы раскрашивали цветными карандашами ровным слоем в одном направлении параллельно продольному разрезу листа. Семь листов этой бумаги раскрашивались в основные цвета спектра, остальные три листа — в черный, белый и серый цвета.

Определение испытуемыми цветовых тонов данных листов проводилось при полном выключении зрения (глаза завязывались темный светонепроницаемой повязкой). Испытуемым давались указания о том, что при «ощупывании» предъявленных им листов, они должны описать свои осязательные и температурные ощущения, а также эмоциональный тон, который возникал под влиянием прикосновения к той или иной цветовой поверхности.

В 1963 году экспериментом были охвачены студенты факультетов физико-математического, историко-филологического, педагогики и методики начального образования, слушатели курсов по подготовке учителей начальной школы, учащиеся школ, а также преподаватели и сотрудники Ишимского пединститута — всего 22 человека. Большой интерес и активность в этой работе проявили студенты Н. Нарушевич, М. Караульщиков, Г. Егорова, В. Кузнецова, А. Сизов. Проведенный эксперимент позволил дать ответы на поставленные вопросы.

В основе дифференцировки различных цветов (при контактном способе определения) лежат тактильные и температурные ощущения специфических различий в структуре и температуре цветовых поверхностей. В отдельных случаях осязательные и температурные ощущения дополнялись эмоциональным тоном, который возникал под влиянием того или иного цвета. Однако ведущая роль в распознавании цветов принадлежит осязательным ощущениям.

Удалось установить осязательные и температурные шкалы, которые лежат в основе дифференцировки различных цветов. Осязательные признаки цвета можно делить по двум основаниям: по признаку толщины и шероховатости (степени

---

[5] Методика и результаты эксперимента излагаются сокращенно. Подробно об этом имеется в нашей работе. Характеристика тактильных и температурных признаков цвета. Сб «Проблемы кожно-оптической чувствительности». Ученые записки, т. 33. Свердловский государственный педагогический институт, Свердловск, 1965.

выпуклости), по особенностям скольжения (легкости передвижения пальцев рук по цветовой поверхности данного цвета). Сравнительные данные температурные ощущений различных цветов дают шкалу температур. Осязательные и температурные признаки цветов можно располагать в порядке их возрастания или убывания.

Упражнение на сравнение осязательных и температурных признаков различных цветов позволило установить цвета, которые легко дифференцируются (красный, фиолетовый, белый, черный) и смешиваются (зеленый, желтый, голубой и оранжевый). Индивидуальные различия испытуемых в кожно-оптических ощущениях выявились в особенностях отражения тактильных и температурных признаков различных цветов. Одни испытуемые отражали признаки одновременно как осязательные, так и температурные. Другие испытуемые имели склонность фиксировать свое сознание на отражении признаков либо осязательных, либо температурных.

У отдельных испытуемых под воздействием цвета возникал соответствующий эмоциональный тон ощущения (синий и черный цвета неприятные, голубой — приятный, легкий, нежный и т. д.).

Опыт нашей работы по психологии показывает, во-первых, возможность привлечения студентов к проведению психолого-педагогических экспериментов при изучении психических процессов и психических свойств личности;

во-вторых, непосредственное участие студентов в подготовке и проведении подобных экспериментов, анализе и обобщении собранного фактического материала, способствует формированию ряда профессионально-педагогических умений и навыков (наблюдательности, активности, самостоятельности мышления и т. д.); студенты приобщаются к практике учебной и воспитательной работы школ и учителей, а через это к утверждению в своем призвании. Рассмотрение этого вопроса может быть самостоятельной задачей.

◇

А. М. ГОЛЬДИНА
Тюменский педагогический институт.

ПЕТР ФЕДОРОВИЧ КАПТЕРЕВ (1849—1922).

Многогранной и плодотворной была продолжавшаяся пятьдесят лет деятельность Петра Федоровича Каптерева. Он автор многочисленных трудов по педагогике и психологии, лектор и преподаватель многих учебных заведений, член различных педагогических обществ, редактор и сотрудник педагогических журналов, активный участок педагогических съездов.

П. Ф. Каптерев живо откликался на все, что волновало педагогическую общественность России в конце XIX и начале XX вв.. Среди его работ есть статьи и книги по вопросам общей и педагогической психологии, дидактики, организации народного образования, семейного воспитания, истории педагогики; им написано свыше 200 рецензий на труды русских и зарубежных авторов.

П. Ф. Каптерев, несомненно, внес свою долю в развитие русской педагогики, его наследство представляет значительную ценность и заслуживает внимательного изучения и использования, хотя не все во взглядах Каптерева вызывает наше сочувствие и признание. Между тем, в течение многих лет в упоминаниях о Каптереве чаще говорилось о том, что отдаляет его от советской педагогики, резко отрицательно характеризовались его взгляды и делались необоснованные выводы. Такое отношение к Каптереву особенно отчетливо проявилось в работах А. П. Пинкевича (Советская педагогика за 10 лет, 1923; Краткий очерк истории педагогики, 1930) и Е. Н. Медынского (История педагогики в связи с экономическим развитием общества, т. 3, 1929); История русской педагоги-

ки с древнейших времен до Великой пролетарской революции, 1936; История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции, 1938; История педагогики, 1947). Неверный вывод, что Каптерев «заметного следа в русской педагогической мысли не оставил» (1, стр. 508), привел к тому, что его труды стали библиографической редкостью, так как после 1917 года ни разу не переиздавались.

В последние годы роль Каптерева в истории русской педагогики стала оцениваться более объективно. Подтверждением этого являются все три издания учебника истории педагогики для педвузов Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаевой, Педагогический словарь, вышедший в 1960 году, книги: М. А. Данилова «Процесс обучения», 1960; И. В. Чувашева «Очерки по истории дошкольного воспитания в России», 1955, статья З. М. Тамбиевой «Дидактические взгляды П. Ф. Каптерева», напечатанная в 1964 году в третьем номере журнала Советская педагогика, публикация фрагментов из работ Каптерева в журнале Семья и школа (1966, № 2).

До 1918 года педагогическая деятельность П. Ф. Каптерева была связана с Петербургом, куда он приехал после окончания Московской духовной академии. Сначала Каптерев преподавал психологию, философию и педагогику в духовной семинарии (1872—1878), затем был преподвателем педагогики в нескольких женских гимназиях и одновременно на педагогических курсах при петербургских женских гимназиях, с 1882 по 1885 год преподавал психологию и логику в Александровском лицее, свыше двадцати лет читал лекции и вел практические занятия по педагогическим предметам на Фребелевских курсах, с 1904 по 1918 год (с некоторым перерывом) работал в Женском педагогическом институте профессором; преподавал на курсах для подготовки учителей средней школы при Петербургском учебном округе и в Психоневрологическом институте. Всегда горячо реагировавший на все, что касалось педагогики и просвещения, Каптерев принимал участие в деятельности многих общественных организаций: в Петербургском комитете грамотности, Педагогическом обществе, нескольких отделах Педагогического музея военно-учебных заведений, совете Фребелевского общества и т. д.

С 1918 года Каптерев жил и работал сначала в г. Острогожске Воронежской области, а затем в Воронеже. В Острогожске он преподавал в школах, заведовал трехлетними пе-

дагогическими курсами и читал на них лекции, затем его избрали профессором педагогики и психологии Воронежского университета, одновременно ему была поручена организация в Воронеже педагогического техникума. И в Острогожске, и в Воронеже Каптерев работал с большой энергией, участвовал в различных общественных делах — в организации народного университета, выработке программ съездов, состоял членом Совета детского дома, читал учителям лекции по педагогике и психологии, выступал на собраниях и диспутах,— и все это как-то не вяжется с утверждением Е. Н. Медынского, что «после Октябрьской революции Каптерев занял по отношению к советской власти резко отрицательную позицию». (2, стр. 360).

Несмотря на постоянную занятость педагогической и общественной работой, Каптерев написал свыше четырехсот книг, статей, рецензий. С 1874 года его статьи стали печататься в петербургских журналах: «Народная школа», «Семья и школа», «Женское образование», «Образование», «Русская школа» и в некоторых других. С 1885 по 1918 год Каптерев был связан с журналом «Педагогический сборник», там напечатаны его работы: «Педагогика — наука или искусство?» (1885 г.), три очерка по истории русской педагогики —«. И. Пирогов», «К. Д. Ушинский», «Л. Н. Толстой» (1887, 1888 гг..), «О разнообразии и и единстве общеобразовательных курсов» (1893 г.), «Свободная школа» (1908 г.) и другие. После революции работы Каптерева печатались в петроградском журнале «Педагогическая мысль».

В 1877 году вышла его первая книга —«Педагогическая психология», впоследствии переработанная и дополненная, она издавалась в 1883 и 1914 годах. Отдельными изданиями вышли три большие работы по истории педагогики: «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели» (1897 г.), второе издание в 1914 году), «История русской педагогики» (1910 и 1915 гг..) и «Новые движения в области народного образования в средней школе» (1913 г.). «Эти три работы, говорит Каптерев в предисловии к одной из них — дополняют одна другую». Основные книги Каптерева по дидактике — это «Педагогический процесс» (1905 г.) и «Дидактические очерки» (1885 г. и 1915 г.). Первому изданию «Дидактических очерков» была присуждена золотая медаль Петербургского комитета грамотности. При обсуждении книги в комитете говорилось, что «составление такого сочинения, как «Дидактические очерки», составляет серьезную

заслугу автора и перед русской школой, и перед русским обществом» (3, стр. 148).

Каптеревым много было сделано по привлечению внимания общественности к вопросам семейного воспитания. Долгое время он редактировал журнал для родителей «Воспитание и обучение», в нем напечатал ряд своих статей по семейному воспитанию; кроме того, он был одним из основателей и руководителей существовавшего много лет Родительского кружка при Педагогическом музее военноучебных заведений, редактировал «Энциклопедию семейного воспитания и обучения», издание которой было предпринято Родительским кружком. Это был первый обстоятельный труд по семейной педагогике, подобного труда никогда не издавалось ни в России, ни за границей; с 1898 г. по 1910 г. вышло 59 выпусков энциклопедии, причем одиннадцать из них написаны Каптеревым. Он был председателем организационного комитета по созыву I Всероссийского съезда по семейному воспитанию (1912), председателем президиума съезда, выступал на нем с докладом.

Незадолго до смерти Каптерев закончил большую работу «История всеобщей педагогики», она осталась неопубликованной, а рукопись погибла во время войны; погибли и другие его неопубликованные труды. Книги Каптерева —«Педагогическая психология», «Дидактические очерки» и другие были очень популярны, они способствовали расширению педагогического кругозора русских учителей.

Самое ценное в педагогическом наследстве Каптерева — это его дидактические работы. Даже, в общем отрицательно характеризующий Каптерева. А. П. Пинкевич вынужден признать, что «Дидактические очерки» интересны как попытка создания общей дидактики,— подобной работы ни до него, ни после него в России сделано не было... Так как ничего другого по общей дидактике не существовало (если не считать разных компилятивных курсов), то эта книга получила довольно широкое распространение среди педагогов дореволюционного времени (4, стр. 339).

Каптерев глубоко вникал в суть педагогического, или образовательного, процесса[1] и всесторонне его анализировал. Если определить, говорил он, образовательный процесс как

[1] В «Дидактических очерках» вместо выражения — педагогический процесс,— Каптерев употребляет выражение — образовательный процесс,— оно более точно выражает мысль Каптерева, поскольку главным образом имеется в виду процесс обучения.

передачу старшим поколением младшему того, чем владеет старшее поколение, то это еще не значит раскрыть сущность образовательного процесса.

Сущность образовательного процесса с внутренней стороны Каптерев видит в саморазвитии организма. Излагая свои взгляды по этому вопросу, он отдает некоторую дань теориям естественного и свободного воспитания, да и выбор термина нельзя признать удачным: ведь слово — саморазвитие — в силу своей многозначности допускает различные толкования. Но основные идеи, заключающиеся в том, что педагогический процесс должен опираться на саморазвитие, т. е. на стремление человеческого организма к развитию и законы, по которым он живет и развивается; и что воспитание и образование может удаваться только тогда, когда воспитатель способен возбудить собственный самобытный процесс в сознании воспитываемого, в известной степени подобный процессу в голове воспитателя, так как «иным путем, кроме самодеятельности, человек и развиваться не может»,— эти идеи были несомненным вкладом в дидактическую мысль своего времени.

Разъясняя свое понимание внутренней стороны педагогического процесса, Каптерев пишет, что в педагогическом процессе самодеятельность — неизбежное явление, она отвечает его сущности-творческому саморазвитию. Отсюда следует, что первейшей задачей учителя является возбуждение у ученика умственной самодеятельности.

Хотя, по мнению Каптерева, процесс саморазвития совершается по органической необходимости, а не по указаниям со стороны, он не склонен идеализировать детскую природу, как это делают теоретики свободного воспитания. Задачу педагогического процесса Каптерев определяет как усовершенствование человеческой личности. Но как только возникает задача усовершенствования, появляется необходимость ясно представить идеал, к осуществлению которого следует стремиться, и искать этот идеал надо не в самой саморазвивающейся личности, а в связи ее с обществом, в интересах общества. Таким образом, педагогический процесс понимается Каптеревым как соединение саморазвития организма и усовершенствования личности. «Педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил, сообразно социальному идеалу» (5, стр. 51). Это определение дает возмож-

ность глубоко разобраться в педагогическом процессе и, безусловно, вносило новое в педагогическую теорию.

Нет никаких оснований считать Каптерева представителем теории свободного воспитания, как это делает А. П. Медведков в своих книгах «Краткая история русской педагогики» и «История педагогики в культурно-историческом освещении». У Каптерева нет главного, характерного для теории свободного воспитания — идеализации детской природы, нет и устранения руководящей роли педагога,— он его называет служителем саморазвития только «в известных пределах».

Каптерев делает вывод о «высших началах» педагогического процесса. Их четыре:

1. Все физические и духовные силы воспитываемого подлежат усовершенствованию соответственными систематическими упражнениями.

2. Усовершенствование личности основывается на самодеятельных упражнениях, развиваемых организмом в силу присущей ему самобытности.

3. Усовершенствование личности имеет индивидуально-общественный характер.

4. Усовершенствование личности и весь вообще педагогический процесс есть процесс автономный.

Основная и серьезная ошибка Каптерева — это требование автономности, т. е. независимости педагогического процесса. Каптерев утверждает, что педагогический процесс должен быть свободен, а это возможно, если он будет развиваться вне всяких чуждых давлений со стороны. Чуждыми давлениями Каптерев называет требования государственные, церковные, классовые и исходящие от отдельных людей. Таким образом, идея автономности педагогического процесса — это хорошо знакомая, типичная для буржуазной педагогики, антинаучная теория аполитичности воспитания. Идея автономности педагогического процесса приводит к явным противоречиям, разрешить которые Каптерев не может. Противоречия обнаруживаются очень отчетливо, когда он пишет о педагогическом идеале, направляющем деятельность воспитателя по усовершенствованию человеческой личности. Правда, по мысли Каптерева, педагогический идеал не должен иметь отношения к сословным и классовым идеалам, его источники — национальные и общечеловеческие идеалы, но ведь только отсутствие правильного научного понимания общественных отношений может привести к мысли о возможности существования такого внеклассового идеала. Кро-

ме того, Каптерев понимает, что «воспитатель неизбежно будет заражать воспитываемого своими взглядами и убеждениями», и, тем не менее, все же настаивает на том, что «по самой своей сущности педагогический процесс должен оставаться совершенно чуждым какой бы то ни было партийности». (5, стр. 87).

Обоснование этой проповеди беспартийности, независимости, автономности педагогического процесса надо искать в оппозиции к царскому правительству, весьма характерной для либеральной буржуазии, представителем которой по своим политическим взглядам был Каптерев. Он критикует и осуждает официальную педагогику и правительственную просветительную политику, возмущается равнодушием, с каким правительство взирало на «беспросветную темноту русского народа». Каптерев пишет о недоброжелательном отношении царского правительства к воскресным школам: «на прогрессивно-общественную педагогику, создавшую воскресные школы, пошла войной педагогика консервативно-бюрократическая и сразу поставила дело на почву полицейско-политической благонадежности». (6, стр. 15). Он отвергает официальную педагогику: «в настоящее время, при множестве школ и педагогического персонала, нет настоящей педагогики, настоящего педагогического процесса; царит государственно-чиновничья педагогика, имеющая не особенно много точек соприкосновения с истинной педагогикой, чаще же всегда противоречащая ей». (6, стр. 84).

Таких высказываний, в которых ясно чувствуется резко отрицательное отношение Каптерева к просветительной деятельности русского царизма, можно привести множество. В июле 1917 года в статье «Новая школа в новой России» Каптерев пишет, что «царизм был системой тяжкой и всесторонней государственно-политической опеки над личностью гражданина», в образовании народа царизм не нуждался, так как на все были выработаны рамки, схемы, которые надо было усвоить и исполнять. И поэтому «царизм, господствовавший века, сумел довести русский народ до начала XX столетия наполовину, и даже более, безграмотным, невежественным, темным; он был совершенно равнодушен к ежегодному осеннему воплю по всей России о недостаточности низших и средних школ, он, по своим полицейско-государственным соображениям не допускал учреждения высших школ и целые громадные области, например, Сибирь и Кавказ, целые века томил без университетов и политехникумов.

В управлении существовавшими школами господствовала крайняя централизация, необычное стремление к единообразию, к показной внешней образованности, по заимствованному плохому немецкому образцу, а в личном развитии высшими качествами считались развитие послушания, подготовка к службе и выучка». (7, стр. 308).

Но искренне приветствовавший Февральскую революцию, Каптерев не понял пролетарской революции, поэтому и после 1917 года он продолжал настаивать на автономности педагогического процесса.

В последних работах Каптерева можно увидеть постепенное изменение его взглядов, заключавшееся во все большем и большем признании того нового, что дали школе социалистические преобразования; особенно интересна в этом отношении написанная в феврале 1921 года, т. е. за полтора года до смерти, статья «Педагогика и политика») напечатана в журнале «Педагогическая мысль», 1921, № 9—12).

Определение Каптеревым сущности педагогического процесса выдвигает вопрос: в чем же его главная задача — в развитии способностей или в материальном развитии, т. е. в приобретении систематических знаний? На этот вопрос, а его практическое значение велико, Каптерев отвечает очень убедительно. С материалистических позиций он критикует тех, кто сущность всего образования видит только в сообщении воспитываемым разнородных и систематических знаний, критикует и сторонников формального развития, недооценивающих знания для саморазвития. Никто никогда не наблюдал — пишет Каптерев — душевной способности, отдельной от всякого содержания. Ценно, что он уточняет само понятие — формальное развитие: «Умственное формальное развитие состоит в образовании умственных навыков, в выработке механизма работы, в усвоении некоторых приемов, которые по сходству дела, вместе с знанием материала переносятся на новые работы, облегчая их ход, ускоряя и улучшая их производство» (8, стр. 112—113). Следовательно, формальное развитие ума — это умение пользоваться старым материалом и знакомыми приемами работы при изучении нового материала.

Большой заслугой Каптерева является то, что он четко определил условия для развития ума. «Они заключаются в тщательном внимании к процессу работы, а не к результату, к приемам при обработке материала, в их анализе, в понимании их значения в отдельности и в общей связи». (8, стр.

114). И Каптерев критикует современную ему школьную практику за то, что мало внимания обращается на логику науки, а все обучение сводится к полубессознательному усвоению массы материала. «Самое усвоение научного материала в большинстве случаев совершается также неправильно. Материал учащиеся просто учат, по частям механически вбирают в себя, как губка воду. Память бухнет, но ума, т. е. формального развития, не прибавляется, потому что не выясняется, чем изучаемый материал отличается от прежде изученного, какие части прежнего материала вошли в новый, как они здесь изменились. Подобными разъяснениями не занимаются, а налегают на быстроту и твердость усвоения материала по частям». (8, стр. 114).

Статья написана почти семьдесят лет назад, но и сейчас многим учителям было бы полезно прочитать ее, задуматься над ней и с ее помощью изменить систему своего преподавания.

Идея воспитывающего обучения в педагогике не нова, но Каптерев не просто повторяет сказанное выдающимися педагогами прошлого, его мысли о воспитывающем обучении являются развитием этой идеи. Он вносит ясность в очень существенный вопрос о влиянии умственного развития на чувства и поведение. Когда речь идет об этом влиянии,— говорит Каптерев,— то под умственным развитием надо понимать действительно широкое и разностороннее образование ума, владеющего связным и стройным мировоззрением. На самом деле, обширные специальные знания могут уживаться с весьма слабым умственным развитием, нередко в таком случае обнаруживается и низкое нравственное развитие. Каптерев несомненно прав, когда с вдохновением пишет, что «знание обширное, серьезное и основательное непременно облагораживает человека: оно приучает его находить свое удовольствие в преследовании целей общечеловеческих, а не личных, эгоистических; оно переносит его мысль, сосредотачивает его внимание на вопросах и предметах разума, высшего творчества, а не материальных обыденных. Сфера науки и искуства есть царство вечной истины и красоты... и соприкосновение, связь с этим царством, не мимолетные, а продолжительные и серьезные, не могут не отозваться благотворно на обуздании эгоистических склонностей человека, на общем нравственном подъеме его духа» (9, стр. 130).

Страницы, посвященные воспитательному значению учения, написаны так убедительно и ярко, что не нуждаются ни

в каких комментариях. «Цель воспитания ума может заключаться только в возбуждении разнообразных умственных интересов, умственной пытливости, в заложении прочного фундамента широкого и светлого мировоззрения, в сообщении средств и орудий для удовлетворения пробудившейся любознательности, для продолжения и окончания постройки мировоззрения. Если педагог при образовании ума будет особенно заботиться о сообщении сведений, не давая большого значения пробуждению и укреплению охоты к умственному труду, любви к мышлению, то он потратит свои силы и время почти без всякого серьезного результата» (9, стр. 132). Трудно не согласиться к Каптеревым и тогда, когда он говорит, что люди с невозбужденной и неразвитой любознательностью, но нахватавшиеся в школе различных знаний, выйдя из школы, обычно считают свое образование законченным и мало по малу начинают растеривать свои знания. Каптерев рисует печальную картину: «Теоретическая работа их не интересует; умственная пытливость у них не возбуждена; труд приобретения знаний в школе они признали фактом неизбежным, но не привлекательным, необходимым для достижения других, чисто практических целей. Как скоро этот неприятный период миновал, и получено то, для чего учились, все теоретические вопросы и интересы забрасываются, как нечто ненужное, пережитое. Приобретенные знания быстро идут на убыль, понижаются, растериваются, не подновляясь, печать образования все более и более стирается и, наконец, человек, продолжая по преданию и диплому считаться образованным, впадает в рецидивизм необразования. Понятно, что его нравственный кругозор и деятельность также теряют признаки истинной культурности и истинного образования». (9, стр. 132).

Это не произойдет с человеком, если школа заложит в нем основы убеждения и мировоззрения, миропонимания и жизнепонимания,—делает вывод Каптерез. Умственнное и нравственное образование он называет естественными близнецами, и если не разрушать связи между ними, «если не иссушать науку, не обращать ее в ряд насильственных и схоластических упражнений по программам и к сроку, дать ей возможность оказать свое благотворное действие на всю природу развивающегося человека, то ее влияние будет велико и благотворно, не изгладится всю жизнь; школа, школьная наука, школьное образование навсегда останутся светочем, освещающим путь человеку в темноте его практической деятельно-

сти, в лабиринте и путанице повседневных мелочей и дрязг. Тогда человек всю жизнь будет вспоминать о школе с глубокой благодарностью». (9, стр. 139).

Каптерев подробно разбирает, от чего зависит интерес урока; очень сдержанно отзывается о средствах внешнего оживления урока (интересные опыты и наглядные пособия, повышение и понижение тона, жестикуляция и т. п.). Эти внешние средства — предупреждает Каптерев — не должны заслонять и подавлять внутренний интерес урока, сами по себе внешние средства не могут сделать урок интересным по существу. Урок должен увлекать вызванным им процессом умственной деятельности,— в этом главное. Кроме того, интерес урока зависит и от отношения учителя к науке — равнодушие учителя ведет за собой упадок интереса и у учащихся.

Следуя за Ушинским, Каптерев большое значение придает воспитанию воли на уроке; он рекомендует учителю постоянно следить не только за результатом, «но и за процессом, приводящим к этому результату, за теми волевыми усилиями, которые делал образуемый, готовя урок» (9, стр. 367). Учителю не должно быть безразлично, какой ценой достался ученику тот или иной результат, говорит Каптерев и делает вывод: если учитель будет внимательно разглядывать учащихся и стараться каждым уроком в каждом учащемся вызвать самодеятельную работу, не только умственную, но и волевую, то «из урокодавца он превратится в настоящего педагога, воспитателя».

Используя мысль Ушинского об огромном значении влияния личности воспитателя на молодую душу, Каптерев, всегда стремящийся к уточнению и детальному раскрытию вопроса, выясняет, из чего складывается это влияние. Оно зависит от научной подготовки учителя и от общей культуры, и от умения хорошо говорить, а больше всего, от преподавательского искусства, педагогического таланта и творчества и от общечеловеческих качеств учителя. Каптерев говорит, что знание методики преподавания еще не определяет преподавательского искусства; нельзя преподавателю взять подробную методику и по ней преподавать, в методике надо разобраться, увидеть главное и не смешивать основы с частными методическими приемами; методы преподавания каждому учителю надо переработать по-своему, «а все это предполагает самостоятельную личную работу учителя над методом, в котором скажется его педагогический талант, его педаго-

гическое творчество и искусство. Учитель, учащий по методике, постоянно заглядывающий в книжку, чтобы убедиться, что он не отступил от принятого метода, никуда не годится, он не усвоил метода». (9, стр. 373).

Каптерев осуждает методики, в которых все разработано, предусмотрена, определена и предписана каждая мелочь; самым подробнейшим образом, указаны все частные приемы, следовательно, методисты не рассчитывают на сообразительность и самостоятельность учителя, на его собственное искусство и творчество. «Преподавание сводится, таким образом, почти на механическую работу, школа превращается в учебную фабрику, изобретательность учителя, его талант и искусство признаются лишними, сковываются. Унизительнее нельзя смотреть на учительский труд». (9, стр. 374).

В требованиях Каптерева к учителю сказывается влияние Дистервега и Ушинского, но к их мыслям Каптерев добавляет и свои собственные. Очень убедительно он доказывает, что учитель, пришедший к несчастной мысли, что ему не для чего и нечему больше учиться, не может содействовать образованию других людей. Такой учитель не может внутренне оживить свое преподавание, он заставляет заучивать, и не развивает ученика; это учитель по обязанности, по привычке, а не по призванию и сердечному расположению.

Детально характеризует Каптерев нравственно-волевые свойства учителя, показывает их роль в образовательном процессе свойства учителя, показывает их роль в образовапроцессе.

С повышением возраста и развития учащихся влияние личности учителя понижается, но совсем уничтожиться оно никогда не может. Развивая эту мысль, Каптерев говорит о влиянии личности преподавателя в высшей школе. В чем же проявляется это влияние? Прежде всего в самом изложении науки: оно всегда выдает личность излагающего; так как, чтобы науку излагать, надо понять ее значение, задачи и цели, место ее в общей системе знаний, надо владеть методологией науки, для того чтобы не затеряться в научных фактах. Значит, всегда будут сказываться широта и глубина кругозора преподавателя. При изложении науки — продолжает Каптерев — проявляются политические убеждения, философские взгляды, обнаруживается самая суть человека, его «задушевные стремления, склад его ума и сердца». Само изложение может возбуждать чувства, а может быть бесстрастным, даже вялым и монотонным,—манера говорить в

соединении с внешним видом преподавателя не может не оказывать влияния на слушателей. Кроме того, в каждой науке есть спорные вопросы, и когда они обсуждаются, «можно прямо заглядывать в душу спорящих». Наконец, на экзаменах, на практических занятиях со стороны преподавателей обнаруживаются и чувства справедливости, и беспристрастия, и общее отношение к учащемуся юношеству. Таким образом, Каптерев приводит к выводу, что и в высшей школе имеет значение не только сила ума преподавателя, но и вся его личность.

Не устарели мысли Каптерева относительно подготовки учителей средней школы, хотя они и не могут быть признаны бесспорными. Эти мысли — результат очень большого личного опыта Каптерева.

По мнению Каптерева, будущие учителя средней школы, изучая педагогику, должны научиться критически анализировать различные педагогические теории и в результате анализа и сравнения вырабатывать собственные педагогические взгляды и убеждения.

Это в высшей степени ценная мысль: формирование твердых педагогических убеждений гораздо важнее, чем сообщение различных определений и правил педагогики. К сожалению, далеко не всегда выпускники педагогических институтов имеют свои собственные взгляды и убеждения, которые бы им хотелось отстаивать.

О взглядах Каптерева на преподавание педагогики можно судить по написанному им в 1909 году отчету о занятиях по педагогике в Женском педагогическом институте, где он был профессором. «В текущем учебном году занятия по педагогике на II и III курсах имели тот же характер, что и в предшествовавшем, т. е. читались лекции по истории педагогики с обсуждением при участии слушательниц, некоторых вопросов. Несколько рефератов предположено на III-м курсе (на темы: Педагогика Локка и Бецкого, Руссо и Толстой как педагоги. Взгляд на женское образование Руссо и некоторых новых писателей). На IV курсе (1 час) предположена к подробному исследованию тема об отношении государства к народному образованию, прочитано несколько лекций о фактической стороне дела, т. е. об отношении к народному образованию государств Западной Европы и Северной Америки (государства с системой централизации и децентрализации). Начались рефераты—изложение и критика различных писателей, стремящихся к возможному сокращению деятельно-

сти правительства в устройстве народного образования. Затем последуют рефераты с изложением и критикой противоположеных взглядов—защитников теории просвещенного абсолютизма в образовании. В заключение будет прочтено несколько лекций о взаимных отношениях государственных и общественных сил в устройстве народного образования. 11 декабря 1909 года» (10, ед. хр. 5286, л. 6).

В письме от 8 ноября 1906 года к директору Женского педагогического института С. Ф. Платонову Каптерев пишет, что для лиц, собирающихся преподавать педагогику, он «предложил бы общую историю педагогики с тесно примыкающими к ней выводами о теории воспитания и обучения (краткий теоретический курс педагогики и дидактики), а для групповых — чтения по истории русской педагогики, знакомство с некоторыми первоисточниками и обозрение наиболее важных сочинений из современной литературы по этому предмету» (10, ед. хр. 5316, л. л. 99—100). Сам Каптерев умел заинтересовать слушательниц педагогикой. В отчете Фребелевского общества за 1881—1887 годы есть запись: «Чтения Каптерева возбудили особый интерес в слушательницах — вызвали их на самостоятельные занятия; слушательницами было представлено несколько рефератов, которые были прочтены и обсуждены под руководством лектора: (11, ед. хр. 3, л. 140).

Каптерева глубоко волновали вопросы педагогической подготовки будущих учителей. В 1909 году он вместе с двумя другими преподавателями педагогики и психологии Женского педагогического института З. К. Столица и В. А. Волкович в специальной записке по поводу проекта временного Положения о Женском педагогическом институте обстоятельно излагает свои взгляды на задачи высшего педагогического учебного заведения. «...Весь педагогический институт должен быть проникнут педагогическим духом, педагогической традицией... для выработки педагогической композиции необходимы научные знания, и также необходимо педагогическое образование. Мы подчеркиваем это последнее, как особенно важное для педагогических целей. В чем оно заключается? В усвоении педагогических принципов, составляющих педагогическое мировоззрение, руководящее педагогической практикой хорошего педагога... Без достаточного научного кладезя педагогу-практику не из чего будет заново животворить: ему в удел останутся застывшие, выработанные до него формы. А мы знаем, как это последнее вредно в

живом педагогическом деле, педагогическим процессе, взаимоотношении живых человеческих единиц в виде учащих и учащихся... Для единства педагогического воздействия и для более плодотворных педагогических результатов взрослые должны ясно определить себе воспитательные идеи, которыми они руководствуются в педагогической практике, а так как совокупность педагогических идей слагается из познавательных, нравственных, правовых эстетических, религиозных и т. д. понятий, глубокое обоснование которых составляет предмет философии, то поэтому изучение философии существенно необходимо на педагогическом факультете для педагогических целей (воспитывающего обучения)... Увеличение числа часов на изучение философско-педагогических дисциплин особенно важно, так как создается: 1) при длительном изучении определенное философско-педагогическое настроение; 2) приобретенное сохраняется в сознании на более долгое время, как входящее в состав целого ряда разнообразных ассоциаций; 3) при практическом способе изучения по преимуществу, в процессе разработки создается и зреет научная мысль будущих педагогов (лекции только вводят, освещают подводят итог, дают основное и т. д.). В самом деле, высшее образование не стремится к полноте и оконченности изучаемого курса, но оно будит мысль, подготовляет к самостоятельной научной работе, развивает вкус к науке и т. д...» (10, ед. хр. 5547, л. л. 361—365).

Нетрудно увидеть в этой записке убедительные, звучащие очень современно, аргументы в защиту усиления специально педагогической подготовки в педагогических институтах.

И опять настойчиво подчеркивается основная идея: усвоение педагогических принципов, составляющих педагогическое мировоззрение, руководящее творческой педагогической практикой — именно в этом состоит основная задача педагогического образования.

В данной статье изложена только некоторая часть из того, что в педагогических взглядах Каптерева не утратило своего значения и в наше время.

ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Е. Н. Медынский. История педагогики. М., 1947.

2. Е. Н. Медынский. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. М., 1936.

3. Доклад комиссии Комитета грамотности о присуждении золо-

той медали в память А. С. Воронова (составил А. Н. Острогорский), — Русская школа, 1892, № 4.
4. А. П. Пинкевич. Краткий очерк истории педагогики. Харьков, 1930.
5. П. Ф. Каптерев. Педагогический процесс. Спб., 1905.
6. П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. Современные педагогические течения. М., 1913.
7. П. Ф. Каптерев. Новая школа в новой России, — Педагогический сборник, 1917, № 10—11.
8. П. Ф. Каптерев. Основы классической школы, — Русская школа, 1899, № 11.
9. П. Ф. Каптерев. Дидактические очерки. Пг., 1915.
10. Женский педагогический институт, Государственный архив Ленинградской области, фонд 918, опись I.
11. Петроградское Фребелевское общество, Государственный исторический архив Ленинградской области, фонд 582, опись I.

◇

Г. С. БАБКИН
Тюменский педагогический институт

СИСТЕМА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

В последнее время наша педагогическая наука все чаще обращается к материалам зарубежной педагогики. Это не случайно, так как проблема воспитания и обучения молодежи в настоящее время является одной из главных проблем, стоящих перед человечеством. Наши коллеги за рубежом тоже внимательно изучают наш опыт. Обмен опытом позволяет избежать непроизводительных затрат времени на исследование уже разработанных проблем.

Это сообщение основано на материале английской периодики.

Английской педагогике в целом свойственен определенный консерватизм и застой. И тем не менее некоторые проблемы, в частности, проблемы профессиональной ориентации, разработаны английскими педагогами довольно хорошо.

Предлагаемое мной сообщение посвящено системе факультативных занятий в английской грамматической школе, что входит как составная часть, в систему профессиональной ориентации английских учащихся.

Почему рассматривается система факультативных занятийг в грамматической школе? Потому что а) английская грамматическая школа по своему характеру и структуре ближе всего соответствует нашей средней школе.

б) эта классическая английская школа соответствует нашей средней школе. В нее поступают после окончания начальной школы в возрасте 11 лет.

Окончившие эту школу имеют право на поступление в

университет или педагогический колледж, а также спец. колледжи. В этой школе существует 5 основных классов и два (6-й и 7-й) дополнительные, для подготовки к поступлению в университет.

Что такое факультатив в английской школе?

По мнению английских педагогов факультатив это такая система, которая позволяет сократить количество изучаемых учащимися предметов, в случае, если учащийся не обладает необходимыми способностями.

Английские педагоги полагают, что способный учащийся может изучить больше предметов, чем менее способный.

Например, учащийся 2-го класса изучает 15 предметов, но если позже выяснится, что ему трудно одолеть это количество предметов, число обязательных дисциплин к 4 и 5 классам сократится до 10, в то время как его более успевающий товарищ будет изучать 13 предметов. Причем это сокращение может произойти за счет наиболее сложных и трудных предметов программы.

Каковы цели и задачи факультатива в английской грамматической школе? а) необходимость обеспечения университетов более подготовленными учащимися.

б) необходимость осуществления т. н. профессиональной ориентации в рамках факультативов;

б) необходимость осуществления т. называемого индивидуального подхода к учащимся в зависимости от способностей учащихся.

Остановимся на осуществлении этих целей более подробно.

а) английские педагоги утверждают, что еще недавно учащиеся грамматических школ были более способными, что лучше успевали, затрачивали меньше времени на изучение предметов. (Почему — это особый разговор). Статистические данные показывают, например, что на изучение истории или географии в современных грамматических школах тратится почти в два раза больше времени, чем 15—20 лет тому назад.

Университеты между тем требуют хороших полноценных выпускников. В связи с этим некоторые руководители английских школ предприняли ряд экспериментов. Одни из этих экспериментов заключается в следующем. Определенной категории учащихся, особенно тем, кто обладал хорошими способностями, позволяли сократить количество изучае-

мых предметов, но оставшиеся изучать особенно глубоко. Эта практика себя быстро оправдала. Выпускники этих школ были намного лучше подготовлены для поступления в университеты, чем выпускники обычных грамматических школ.

Этим, собственно, и было положено начало системе факультативных занятий, которые, разумеется, с течением времени несколько видоизменились и усовершенствовались.

б) по утверждению английских педагогов в настоящее время продолжает возрастать давление со стороны промышленников, финансистов, коммерсантов на грамматическую школу и ее программы.

Официально подобное давление отрицается, и утверждается, что будто бы школы Англии стоят на позиции либерального, независимого ни от кого образования. Это давление все же есть. Деловым людям нужны соответствующим образом подготовленные кадры. С другой стороны школы испытывают нажим со стороны родителей, которые, естественно, беспокоятся о будущем трудоустройстве детей и хотят, чтобы в жестокой конкурентной борьбе за место под солнцем их дети выстояли бы. Такова природа капиталистического общества.

Система факультативных занятий дает, по мнению английских педагогов, широкий простор детям в выборе предметов, которые больше им нравятся, которые помогут им в дальнейшем добиться успехов в жизни.

Эта система отвечает требованию т. н. профессиональной ориентации.

в) Английские педагоги утверждают, что даже самые яростные поборники детского равноправия вынуждены согласиться с тем, что существует естественное различие между детьми, т. е. существует более или менее способные дети.

Из этого они делают вывод, что некоторые учащиеся не могут усвоить предмет в течение такого времени, которое оправдывало бы это обучение. Эти учащиеся могут добиться удовлетворительных успехов лишь тогда, когда произведено разумное сокращение количества предметов, которые они должны изучать. И, наоборот, другая категория детей, обладающая хорошими способностями, может за то же время добиться великолепных успехов.

Каким образом организуется система факультативных занятий в грамматической школе.

В большинстве английских грамматических крупных школ (900—1000 учащихся) существует принцип «открытых дверей» для наиболее способных учащихся. Наиболее способные учащиеся имеют возможность изучать любое количество предметов в любых вариантах. Это означает одновременно, что наиболее способные могут поступать как на гуманитарные, так и на факультеты точных наук, т. е. до 5 класса им не нужно делать выбор между гуманитарными и точными науками.

Для наименее способных учащихся этот выбор обязателен уже после окончания 3 класса.

И, наконец, ряд учащихся вообще не будет иметь возможность поступить в 6 класс, т. е. продолжать образование в университете, т. к. эти учащиеся не изучают предметы, знание которых необходимо при поступлении в университет.

Буквально с первых классов учащимся дают понять, что свобода их выбора профессии определяется только теми успехами, которые они проявят.

Практически это выглядит так:

По окончанию пятого класса составляется список успеваемости. Он составляется в порядке успеваемости учащихся.

Те учащиеся, которые находятся в начале списка, имеют право выбора любых факультативов, которые им нравятся, независимо от того хотят они стать медиками, лингвистами, физиками или бизнесменами.

Учащиеся в нижней части списка должны знать, что им не поступить в университет или колледж.

Подобная система требует формирования 5 учебных потоков в 4 классе.

В высшем потоке учащиеся имеют возможность изучать 15 предметов, 10 из них являются обязательными при сдаче экзаменов по окончанию 5 класса.

Во втором потоке изучают 12 предметов. Оба эти потока изучают физику и химию и дают право на продолжение учебы в 6 классах. (гуманитарных или точных наук).

Третий поток изучает тоже 12 предметов, однако, среди этих предметов нет физики или химии.

Чтвертый поток изучает 11 предметов.

И, наконец, пятый поток изучает семь предметов и только один научный предмет — биологию.

Следует учесть, что из этих предметов три предмета являются базисными, основными. Это английский, французский язык и математика. Они являются обязательными во всех потоках без исключения.

Трудности и недостатки в осуществлении системы факультативных занятий.

а) подобная факультативная система сужает школьные программы, а это никак не может быть оправдано и всегда вызывает возражения.

б) раняя специализация по гуманитарным или точным наукам, приводит часто к недоразумениям и к личным трагедиям.

в) трудности возникают и при комплектовании потоков. Даже при комплектовании по усваимости часто в потоках учатся дети очень различных способностей.

г) недостаток квалифицированных учителей.

д) невозможность организации системы факультативных занятий в небольших школах.

Заключение

Следует признать, что имеется существенное различие в понятии факультативных занятий у нас и в Англии. Система факультативных занятий в Англии основана на признании неполноценности определенной группы детей. В конечном итоге это определяется классовыми интересами, несмотря на попытки руководителей английского просвещения доказать «надклассовый» характер обучения в Англии.

Для нас представляют несомненный интерес попытки английских методистов выработать методику работы с учащимися разных способностей.

◇

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 3

П. А. Шавир. О некоторых психологических аспектах проблемы жизненного призвания 7

П. А. Шавир. К вопросу о соотношении способностей и склонностей 19

С. А. Гольдина. О структуре педагогической одаренности 29

В. И. Клейменов. О воспитательной работе классного руководителя IX—X классов по профориентации учащихся 40

В. И. Загвязинский. О познавательных функциях упражнений по истории и обществоведению 63

В. И. Загвязинский. О построении системы познавательных заданий и упражнений по обществоведению . . . 70

Н. А. Андреева. Некоторые психолого-дидактические предпосылки самостоятельности и творчества в обучении . . 80

Н. А. Андреева. Самостоятельная работа школьников и пути ее индивидуализации 96

В. А. Сластенин. О повышении интенсивности учебно-познавательной деятельности учащихся 104

В. И. Загвязинский. Некоторые вопросы рациональной организации труда учащихся вечерней школы 121

Б. Т. Мамаджанов. Формирование представлений о положительных и отрицательных героях у детей 130

Н. И. Стрелянова. К вопросам психологии детского творчества в изобразительной деятельности . . . . . .

Д. К. Гилев. К вопросу о психологии определения расстояний на географической карте 143

Н. П. Диева. О соотношении индивидуальных и возрастных особенностей внимания в младшем школьном возрасте . 160

А. Б. Василев. К вопросу о развитии понимания последовательности событий во времени у дошкольника 165

И. А. Мельников. Цель воспитания как основной закон педагогики 172

В. А. Сластенин. О воспитании воспитателя . . . 182
М. М. Зайкова. О некоторых условиях организации индивидуальной работы с верующими учащимися 202
И. В. Першаева. Пути развития самостоятельности учащихся в условиях школы-интерната 208
С. А. Лицерова. Методика и основные результаты исследования уровня читательской культуры учащихся вечерних и дневных школ 220
Н. П. Еремеева. К вопросу о физическом развитии воспитанников школ-интернатов 246
Д. К. Гилев. О привлечении студентов к проведению психолого-педагогических экспериментов. 252
А. М. Гольдина. Петр Федорович Каптерев (1849—1922 гг.) 263
Г. С. Бабкин. Система факультативных занятий в английской драматической школе 279

Педагог, педагогика и школа
Редактор **Г. Курбатов.**
Тех. редактор **Л. Овечкин.**
Подписано в печать 21/X-68 г.
Формат бум. 60×84 $^{1}/_{16}$.
18 уч. изд. листов. РД 00054. Тираж 1000 экз.
Цена 1 руб. Заказ № 5215.
Типография обл. управления по печати.
Тюмень, Первомайская, 11.

Цена 70 коп.

Цена 1 руб.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 125169075